

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**ALEXANDRE MANZONI**

**A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO  
DISCENTE: DISCURSOS, PRÁTICAS E RELAÇÕES DE PODER**

**Porto Alegre**

**2018**

**ALEXANDRE MANZONI**

**A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO  
DISCENTE: DISCURSOS, PRÁTICAS E RELAÇÕES DE PODER**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto de Filosofia e  
Ciências Humanas da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Enio Passiani

**Porto Alegre**

**2018**

Para minha prima Gisele, que infelizmente  
não pode ver seu primo receber o título de  
cientista social, mas que foi um ser humano  
essencial para que as coisas  
tenham acontecido  
do modo como aconteceram.  
*(in memoriam)*

## RESUMO

O presente trabalho trata dos processos de subjetivação discente a partir dos acontecimentos observados no interior da instituição escolar. Constitui-se num empenho empírico ao abordar interações de estudantes em uma escola pública de ensino médio, localizada em Porto Alegre, que recebe o nome fictício de Escola Heterotopia. Analisa-se os discursos, práticas e relações de poder como elementos que possibilitam a emergência de formas subjetivas aos discentes no espaço-tempo contemporâneo. Os objetivos do estudo foram: verificar de que maneira se articulam os elementos normativos dispostos nos documentos regulatórios da instituição com as práticas docentes e os possíveis impactos na produção subjetiva dos(as) estudantes. Para chegar a algumas considerações finais, utilizou-se coletas de dados primários por meio de observação participante, estudo de caso etnográfico e análise documental.

Palavras-chave: Processos de subjetivação, instituição escolar, discursos, práticas, relações de poder.

## ABSTRACT

The present work refers to the processes of student subjectivation based on the events observed within the school institution. Based on empirical research, this work approaches the interactions between students in a public high school, located in Porto Alegre, which receives the fictitious name of “Heterotopia School”. Discourses, practices and relationships are analyzed as elements that allow the emergence of subjective forms for students in contemporary space-time. Thus, the objectives are: to verify how the normative elements of institution's regulatory documents are articulated with the teaching practices and the possible impacts on the students' subjective production. The primary data were obtained from the participant observation, ethnographic case study and documentary analysis.

**Key words:** Processes of subjectivation, school institution, discourses, practices, power relationships.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cíntia Manzoni e Alexandre Manzoni, por todo amor que me dedicaram, pelas dificuldades enfrentadas para me proporcionar uma vida digna, sempre com muito afeto, ética e cuidado. À minha irmã Dienifer Manzoni, pelo amor e companheirismo que me faz nutrir uma sensação profícua pelo laço de irmandade. Amo-os e sei que sem eles não haveria trilhado o caminho que me trouxe a esse momento. Uma família linda a qual tenho admiração e orgulho.

À minha avó, Gisela Manzoni, por todos os mimos, compreensão e carinho. À minha tia e madrinha, Maria Helena Manzoni, por toda resiliência, por me mostrar que na vida é possível enfrentar as dificuldades e ainda assim estender a mão a outrem. Aos meus amigos, em especial ao João Pedro Zanini, sempre prestativo e cuidadoso com minha família, o que lhe confere valor inestimável.

Ao professor Enio Passiani, que me acolheu enquanto orientando. Durante a elaboração da monografia, caracterizada pelo desgaste psicológico e o desafio intelectual, o professor Enio além de enriquecer meus conhecimentos teóricos colaborou de forma muito positiva para que houvesse tranquilidade e prazer na escrita do texto, dedicando tempo na sua agenda e abrindo as portas de sua casa para me ajudar. O professor Enio será lembrado tanto pelas aulas na disciplina de Sociologia da Cultura, pela admiração intelectual que lhe dedico, como pela simpatia que lhe é característica para além da vida acadêmica.

Aos professores que me possibilitaram uma relação enriquecedora com o conhecimento. Em especial ao professor de sociologia do ensino médio, Eduardo Sarturi, meu grande mestre e inspiração para cursar a licenciatura em Ciências Sociais. Às professoras Ângela Sambrano, Lilian e Neiva, sempre atenciosas e dedicadas. Ao professor Edison Luiz Saturnino, da Faculdade de Educação da UFRGS, de quem fui monitor durante três semestres e que me proporcionou um grande amadurecimento intelectual, sem o qual não teria ingressado no mestrado. À escola, por todo o suporte para que eu pudesse realizar a pesquisa. Aos alunos e alunas, que de forma gentil e receptiva me permitiram vivenciar seu cotidiano cheio de vida e potência. Foi um prazer incomensurável conviver com estudantes tão afetuosos. Tenho por eles muito carinho e respeito. Estarão sempre em minhas lembranças nas lutas pela educação.

Às pessoas que fizeram parte de experiências indescritíveis da minha vida, capazes de mobilizar os mais variados sentimentos. Ao povo brasileiro. Aos mais humildes que custearam com seu suor meus estudos em instituições públicas. Dedico-lhes esta monografia.

*“Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais rosto.*

*Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis.*

*Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.”*

*Michel Foucault, A Arqueologia do Saber*

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	9
2.	DOCUMENTOS REGULATÓRIOS.....	18
3.	AS PRÁTICAS DAS MEDIADORAS .....	29
4.	DAS SUBJETIVIDADES DISCENTES .....	38
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	46
6.	CRONOGRAMA .....	47
7.	REFERÊNCIAS .....	48
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	50
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES .....	51

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata dos processos de subjetivação discente na instituição escolar. O seu eixo temático se desenrola por meio de uma pesquisa empírica realizada no ano de 2018 em uma escola estadual de ensino médio na cidade de Porto Alegre. A instituição foi nomeada como Escola Heterotopia, preservando sua identidade. Do mesmo modo, preserva os nomes de todos(as) os(as) envolvidos(as) na pesquisa, sejam mediadores educacionais ou estudantes observados(as). Os modelos de autorização da pesquisa estão dispostos nos anexos da monografia.

O problema de pesquisa considera a produção da subjetividade discente com relação aos documentos e práticas no interior da instituição escolar, as diferentes possibilidades de socialização escolar e alguns de seus impactos. Autores(as) como Michel Foucault, Bernard Lahire, Leila de Alvarenga Mafra, Maria Setton, Erving Goffman, Manuel Sarmiento, Marília Sposito, entre outros(as), são considerados(as) como as bases teórico-metodológicas com as quais o trabalho emprega seus métodos na coleta e no escrutínio dos dados.

A justificativa para realizar a pesquisa reside, além do interesse do pesquisador acerca da temática, na relevância que a instituição escolar possui ao proporcionar diversas possibilidades de sociabilidade aos estudantes, uma gama de conhecimentos, interações e experiências que possibilitam aos sujeitos a elaboração de visões de si e do outro. Portanto, se a escola permite certas projeções daquilo que é interior e exterior ao sujeito, ela traz consigo um grande impacto na formação subjetiva dos indivíduos.

Sendo assim, o trabalho se justifica na medida em que visa ampliar os inventários escritos sobre o tema na sociologia. Sobretudo com uma pesquisa empírica em que os dados coletados e as possibilidades de análise tratam diretamente de um recorte da realidade brasileira no tempo presente. E ainda pelo desejo de que a análise possa retornar à instituição escolar, de modo que os(as) agentes que materializam o sistema educacional tenham a oportunidade de refletir sobre si de forma ampla, considerando seus pensamentos, discursos e práticas, assim como as possibilidades de dotar sua existência de sentidos com os quais convivam de maneira profícua.

Para analisar a formação subjetiva dos indivíduos é preciso explicitar a compreensão de subjetividade a nível conceitual. A concepção de subjetividade que sustém o arranjo teórico da pesquisa é, em resumo, aquilo que corresponde a uma visão de mundo, um entendimento de si e de um modo de vida social. É aquilo que está internalizado e que possibilita ao sujeito uma

relação com o que é exterior ao próprio corpo, ao próprio ser. A subjetividade diz respeito a um campo de interioridade do sujeito que se insere em um espaço social, é ela que permite a acomodação dos acontecimentos e das relações sociais, que o faz consentir ou negar, transformar ou reproduzir fenômenos e fatos tal como existem.

A vinculação teórico-epistemológica com a qual o trabalho está alicerçado possibilita observar quais são os intermédios pelos quais a subjetividade é produzida. No qual são considerados três elementos como indispensáveis nos processos de subjetivação no espaço e no tempo presente: as *práticas de si*<sup>1</sup>, os regimes discursivos e as relações de poder. A subjetividade, portanto, é tomada como processual e produzida por múltiplos e complexos conjuntos de socialização<sup>2</sup>. Portanto, um processo de subjetivação, é, basicamente, o movimento pelo qual um indivíduo internaliza o mundo social com algum nível de particularidade ante a multiplicidade de experiências possíveis, e a partir disso se relaciona com o eu e com o outro.

O trabalho visa elencar por meio de interações, práticas, falas, gestos e arquivos escolares os elementos que possibilitam ao sujeito-discente experienciar certos processos de socialização presentes na instituição escolar. Processos que são em diversas ocasiões sutis à percepção mais imediata, e, portanto, trivializados em sua relevância na formação subjetiva dos indivíduos.

A trama de relações sociais pelas quais nos tornamos sujeitos, estão submetidas em alguma medida às *práticas de si*. No entanto, estas devem ser consideradas em um campo de possibilidades espaço-temporais, em contextos históricos. A apreensão socio-histórica com a qual o trabalho se vincula não compreende as mudanças ocorridas na forma como os indivíduos pensam a si e o outro como a história de uma linha evolutiva nas interações e produções sociais. Como se a existência humana ao longo dos séculos tivesse implicado o acúmulo de conhecimentos, superações do tempo presente em relação aos tempos que o antecederam, como

---

<sup>1</sup> As práticas de si podem ser entendidas, no que se refere à constituição da subjetividade, como as reflexões que o indivíduo faz de si e busca regular sua conduta, seu modo de vida dentro de um conjunto de relações de poder em um espaço-tempo (FOUCAULT, 1984) bem como os aspectos éticos que permitem transformações morais de si ao interagir com valores e normas estabelecidas em um período histórico (FOUCAULT, 1985).

<sup>2</sup> “[...] em sociologia, a noção de socialização reveste-se de um sentido específico. Ela designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela ‘parte’ dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela. Se partirmos dos indivíduos, é possível dizer que a socialização é o processo por meio do qual um ser biológico é transformado, sob o efeito das múltiplas interações com outros indivíduos e com todo um mundo material oriundo da história que ele estabelece desde seu nascimento, em um ser social adaptado a um universo sócio-histórico determinado” (LAHIRE, 2015, p. 1395).

uma história do progresso humano. O que existe na concepção socio-histórica com a qual a pesquisa está apoiada, no que se refere às possibilidades de formação subjetiva, são continuidades, contingências, mas, principalmente, descontinuidades e rupturas.

Trabalhar com esse subsídio teórico significa recusar as diversas formas de essencialização dos sujeitos, ancoradas pela naturalização de comportamentos, pensamentos, discursos, etc., como se houvesse um “espírito humano” sendo realizado na história. A ideia é justamente historicizar os indivíduos, em que pese o tema central da pesquisa, historicizar suas possibilidades de constituição subjetiva localizada no espaço e no tempo presente a partir dos elementos mais preponderantes manifestos na instituição escolar.

Portanto, a postura assumida considera que não há objetos indiferentes a seu tempo-espaço, ou instituições supra-históricas – mesmo que tenham uma longa duração socio-histórica as coisas não permanecem da mesma maneira. E assim como não existem objetos imutáveis e instituições com o mesmo funcionamento em todo seu curso, não existem saberes, métodos ou comportamentos que se apresentam do mesmo modo por meio de diferentes tempos e lugares. E o mais importante: não existem sujeitos imutáveis, alheios aos acontecimentos de sua época. Conforme Foucault:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente [...], mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história (FOUCAULT, 2005, p. 10).

Sendo assim, é preciso atentar para as dinâmicas sociais, políticas, étnico-raciais, culturais, econômicas, entre outras, que produzem subjetividades situadas em um momento que não é, portanto, uma continuação mecânica de momentos passados. Cada tempo e espaço possibilita a emergência de diferentes formas subjetivas. Contudo, é necessário considerar que as transformações que os sujeitos exercem em si mesmos não estão diluídas em uma ideia de singularidade por excelência, apartada de forças exteriores com as quais os indivíduos se relacionam. Algo teorizado e exemplificado por Bernard Lahire:

[...] é evidente que esta sociologia responde a uma necessidade histórica de pensar o social numa sociedade fortemente individualizante. No momento em que o homem pode ser cada vez mais concebido como um ser isolado, autônomo, dotado de razão, “sem ligações nem raízes”, oposto à “sociedade”, contra a qual ele defenderia a sua “autenticidade” radical, a sociologia tem o dever (e o desafio) de pôr em evidência a produção social do indivíduo (e das concepções que temos dele) e demonstrar que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que ele se encontra também nos traços mais singulares de cada indivíduo (LAHIRE, 2005, p. 36).

Seguindo a esteira de Lahire, “[...] o singular é necessariamente plural” (LAHIRE, 2005, p. 25), e, “[...] não há nada mais geral do que o singular” (LAHIRE, 2005, p. 33). Portanto, a própria ligação entre a produção de uma subjetividade e a existência de aspectos singulares no

interior do sujeito – considerando a singularidade como algo *sui generis* para que possamos chamar um ser social de indivíduo – deve ser observada tomando o indivíduo como o resultado de variados mecanismos de socialização. Desse modo, não somente a subjetividade é produzida socialmente, como também aquele que poderia ser seu subterfúgio essencialista: a singularidade.

A subjetividade se constitui, portanto, em duplo movimento: pela interação do indivíduo com elementos sociais em uma época, algo que cerceia todos os indivíduos num espaço-tempo como um campo de possibilidades, e os diferentes usos que os sujeitos fazem das possibilidades nas transformações de si. Considerando o fato de que os objetos sociais de um período, em diferentes níveis, interagem com diferentes indivíduos, é possível observar por meio de alguns traços de comportamentos que os sujeitos exteriorizam semelhanças no modo como se relacionam consigo e com o outro estando localizados em um mesmo ambiente sociocultural. De acordo com Foucault,

Em todas as épocas, a maneira como as pessoas refletem, escrevem, julgam, falam (até mesmo na rua, as conversas e escritos cotidianos), inclusive a maneira como as pessoas sentem as coisas, como sua sensibilidade reage, toda sua conduta é comandada por uma estrutura teórica, um sistema, que muda com as idades e as sociedades (FOUCAULT, 2002, p. 315).

Se a observação da produção subjetiva é pertinente, e mais consistente na medida em que o indivíduo não é atomizado e se observa as possibilidades coletivas de subjetivação em uma época, é importante observar nas instituições tal como funcionam no tempo presente, que tipos de mecanismos em seu interior são necessários para constituir o sujeito tal como o conhecemos nesse tempo. Desse modo, é preciso observar quais são os discursos<sup>3</sup> mais preponderantes que tencionam a realização de diferentes processos de subjetivação.

Com seu método arqueológico, Foucault propõe a observação das diferentes camadas discursivas que se articulam entre si (FOUCAULT, 1995). Dessa forma, podemos capturar as regularidades, as relações de força entre os discursos e os saberes e seus efeitos sobre os corpos dos sujeitos. É importante salientar a relevância do saber na formação subjetiva, pois ele é um espaço que acomoda o que se sabe em uma época, é um espaço organizado de possibilidades de fala segundo diferentes princípios de formalização da relação entre os discursos (FOUCAULT, 1995).

---

<sup>3</sup> O discurso pode ser entendido como uma representação da realidade que não é, contudo, sua cópia exata (FOUCAULT, 1995). O discurso constrói conhecimentos, categorias, classificações, o que pode ou não ser dito e escrito como em uma área de saber técnico, um saber específico, como o discurso da pedagogia (FOUCAULT, 2007). Define tipos de sujeitos e as suas possibilidades de inserção social, em resumo, normaliza os corpos e sua distribuição na hierarquia social (FOUCAULT, 1995).

Contudo, nós não falamos sobre tudo que existe em uma época. Há uma ordem discursiva que não permite que tudo seja dito. Falamos no interior de um sistema de relações de força. E o que não é dito não têm a mesma importância, pois, não são somente as palavras que formulam o discurso, são também as relações de poder subjacentes às palavras, ou melhor, o lugar de autoridade onde se localizam aqueles que estão em uma posição que os permite dizer e, portanto, tornar visíveis coisas que não eram relevantes. Em suma, criar novos objetos, categorias e classificações (FOUCAULT, 2012).

Os discursos atravessam os corpos, não somente pelo caráter simbólico e representativo da palavra, mas porque possuem um correlato de práticas reguladas no interior das instituições que são estratégicas. Os mecanismos são encaixados de um modo que a máquina institucional produz realidades subjetivas ao acomodar os corpos a uma forma objetiva. Portanto, se os discursos se cristalizam no corpo, é preciso observar não apenas o sujeito que um regime discursivo autoriza a falar e tornar visíveis certos objetos, mas quais são as possibilidades sociais de pensar como pensamos a partir dos discursos legitimados (FOUCAULT, 2012).

Uma ontologia do presente, se quisermos problematizar a formação subjetiva de um modo mais profundo, precisa reconhecer que nossa visão é parcial. E não somente a visão concebida sobre objetos inanimados. O entendimento de si e do outro é parcial, ou melhor, das diferentes formas de vida e dos elementos que as possibilitam. Do mesmo modo, são parciais as possibilidades de exercer transformações na realidade, mesmo a subjetiva que se insere no interior do indivíduo.

Isso porque as possibilidades de existência dos sujeitos em uma época, considerando as maneiras como o indivíduo é acometido por forças exteriores ao corpo – quer seja em um grupo, na sociedade de forma mais ampla, ou na instituição escolar como é o caso aqui tratado –, depende das relações de poder estabelecidas. Relações essas que são assimétricas. É preciso elucidar o significado de poder aqui compreendido para que se possa perceber suas fronteiras. De acordo com Foucault:

Dizendo poder, não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. [...] não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. [...] se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização [...] A condição de possibilidade do poder [...] não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central, num foco único de soberania de onde partiriam formas derivadas e descendentes; é o suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis. Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. [...] o

poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1979, p. 88-89).

Portanto, o poder aqui não é tomado como uma substância, algo que indivíduos ou grupos podem fazer uso de forma exclusiva, ou concebido como um jogo de soma zero, no qual alguns têm e outros não. O poder é, em grande medida, algo que se exerce. E considerando a possibilidade de exercício do poder nas relações, que Foucault o concebe como um elemento presente nas formas de resistência:

[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente "no" poder, que dele não se "escapa", que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto [...] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a 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 — alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. 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 (FOUCAULT, 1979, p. 91).

Desse modo, há sempre a possibilidade do poder se manifestar de maneiras criativas, a partir de choques, tensões localizadas no interior mesmo do sujeito assim como aquelas provenientes dos embates travados ante fenômenos externos a seu corpo, que possibilitam a constituição de novas formas subjetivas relacionadas às lutas mais proeminentes de uma época. Essas podem ser observadas se questionamos “[...] quais são as relações de poder mais imediatas, mais locais, que estão em jogo?” (FOUCAULT, 1979, p. 93).

Como o sujeito e sua dimensão subjetiva se constituem como centro de conhecimento nessa discussão, assim como o campo de experiências possíveis na instituição escolar, o problema de pesquisa é assim definido: em que medida, e por meio de quais elementos a instituição escolar contribui para a formação subjetiva da(o) discente na contemporaneidade?

A partir de então, se observa no interior da escola os possíveis efeitos produzidos sobre os alunos e alunas de acordo com as ações mais regulares do conjunto institucional. Entre as unidades mais habituais com as quais o corpo discente se relaciona na instituição escolar, algumas possuem lugar de destaque, como os valores, normas e práticas. Elas possibilitam diferentes maneiras de inserção na vida pública. De modo mais amplo, a subjetividade produzida pela socialização escolar pode projetar sensações distintas de pertencimento na sociedade em que se insere o indivíduo.

Assim, a escola como uma das instituições sociais – de um panorama muito mais extenso de instituições pelas quais os indivíduos podem se constituir subjetivamente –,

apresenta uma questão bastante específica: ela é uma instituição que prioriza a inserção do sujeito em um *modus operandi* público. Ou seja, ela é uma forma política de manutenção ou modificação das interpretações, comportamentos e papéis sociais coletivamente dispostos, com os quais os sujeitos podem vir a se relacionar. Então, na constituição subjetiva, ela desempenha uma relação de modelagem da inteligibilidade acerca de fenômenos objetivos, de modo que os indivíduos possam compreender códigos, signos e símbolos, sem que as particularidades do “Eu” impeçam a comunicação e o funcionamento de uma ordem social.

Dentre os objetivos da pesquisa, em um primeiro momento está aquele mais geral, que consiste em explicitar as dimensões mais relevantes observadas empiricamente na instituição escolar referente aos discursos, às práticas e relações de poder que possibilitam determinadas constituições subjetivas no corpo discente.

Especificamente, o objetivo é analisar em cada capítulo um item que possibilita diferentes formas de sociabilidade na instituição escolar, como: os documentos escolares que representam sua estrutura normativa e seus valores; as práticas das mediadoras educacionais que são articuladas por suas interações com as normas, os valores, as condições materiais, o currículo oficial, as relações de poder e autoridade, a cultura escolar, o corpo de alunos(as), etc.; e as interações das(os) estudantes com a estrutura normativa, com as práticas docentes, colegas e demais agentes escolares, analisadas considerando os discursos e acontecimentos cotidianos.

Atrelado a estes objetivos primeiros, há o desejo de retornar ao sistema escolar os resultados obtidos na análise dos dados coletados. De modo que as ações tomadas por agentes da educação possam ser objeto de reflexão daqueles(as) que constroem o espaço escolar. Possibilitando a constituição de subjetividades com as quais o sujeito-discente possa exercer transformações éticas em si, ao pensar que ele é reflexo de uma trama de relações sociais complexas, assim como as outras pessoas que também possuem uma historicidade, e que essa historicidade é diferente da sua e, portanto, a transforma em um ser social a partir de outra trama de relações complexas.

O modo pelo qual se pretende atingir os objetivos é utilizando adequadamente o suporte teórico-metodológico na análise dos dados coletados no campo de pesquisa. Mantendo uma postura de seriedade e ética em relação à instituição, os fenômenos e as pessoas envolvidas na coleta dos dados a serem analisados.

A metodologia adotada consiste na coleta de dados primários na Escola Heterotopia, localizada em um bairro nobre da cidade de Porto Alegre, próxima à região central. O período de início da coleta de dados no interior da instituição ocorreu no mês de março de 2018,

juntamente com a realização do estágio docente do pesquisador na escola. A partir dessa data foi estabelecido o contato com as alunas e alunos, docentes e demais envolvidos na pesquisa.

A coleta de dados foi finalizada no mês de agosto do mesmo ano, totalizando 6 meses de trabalho de campo para constituir todas as fontes. As fontes foram analisadas em um período de 3 meses, constituindo um total de 10 meses até a constituição final da monografia.

Foram observadas duas turmas de segundo ano do ensino médio, com alunas(os) numa faixa etária que variava dos 15 aos 18 anos. A média de frequência em cada turma era em torno de 30 alunos(as), o que significa, aproximadamente, 60 estudantes observados(as). Os momentos de observação se estendem desde o contato enquanto professor estagiário dos dois grupos na disciplina de sociologia, como pela observação das turmas em sala de aula durante as aulas de todas as disciplinas curriculares. A observação das interações dos(as) estudantes com as docentes de outras matérias, bem como em outros espaços escolares, se estendeu por 30 dias letivos.

O escrutínio dos dados está sob um conjunto de filiações teórico-metodológicas indispensáveis às problematizações realizadas em cada capítulo. Os dados coletados são oriundos de três segmentos: documentos regulatórios da instituição escolar; comportamentos, discursos, gestos, manifestações gerais em sala de aula na interação entre docentes e estudantes; reação dos(as) discentes ao conjunto de ações institucionais.

De acordo com as fontes de dados, sua organização se refere a tipos não-estruturados ou semi-estruturados, submetidos a uma abordagem qualitativa de análise. Para operacionalizar a coleta do material foram adotadas a análise documental, o *estudo de caso etnográfico*<sup>4</sup> e a observação participante com registro no diário de campo do pesquisador.

A análise documental disserta sobre o Plano Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Eles expressam o caráter normativo da instituição, os elementos prévios de regulação das ações, as intencionalidades oficiais. Ao analisar os documentos regulatórios da instituição escolar se considera sua dimensão discursiva, o que projeta um exame considerando a subjetividade do pesquisador (embora isso ocorra desde a escolha do objeto), e, mais do que isso, suas bases teórico-epistemológicas, aspecto exaltado por Maria de Lourdes Tura:

[...] nas ciências sociais o que há é somente a interpretação; nada fala por si. Dar sentido aos dados, interpretá-los e buscar a coerência teórica são partes desse processo, que vai sendo lentamente realizado e aprofundado em bases reflexivas. Quando o pesquisador se distancia do campo e se envolve na interpretação dos dados

---

<sup>4</sup> “O estudo de caso pode definir-se como ‘o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social’; ou então, como uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (SARMENTO, 2011, p. 137).

tem por parâmetros os pressupostos teóricos a que o estudo se filia. Ou seja, os critérios de julgamento e as bases da interpretação estarão vinculados à tradição epistemológica que orienta o trabalho (TURA, 2003, p. 201-202).

Assim, é importante salientar que “[...] é o ponto de vista que cria o objeto e não o objeto que fica tranquilamente à espera, no real, do ponto de vista científico que venha revelá-lo” (LAHIRE, 2005, p. 11).

Após a análise de aspectos regulatórios são analisadas as práticas, que muitas vezes criam táticas justamente para subverter os regulamentos com suas estratégias. Por esse motivo, um método de cunho etnográfico foi utilizado. No estudo de caso etnográfico o pesquisador pode “[...] entender e apreender de forma mais abrangente o lugar ocupado pelos estabelecimentos de ensino na vida dos alunos” (MAFRA, 2003, p. 110), e “[...] investigar como as ações do corpo docente, dos ‘gestores escolares’ ou de outros atores colaboram na criação do tipo de clima escolar” (MAFRA, 2003, p. 116).

Enquanto em termos metodológicos referentes a observação, é importante o registro feito dos processos concretos do cotidiano escolar, anotações em diário de campo sobre os acontecimentos, as experiências, os fatos que podem dar sentido a uma análise. De acordo com Leila Mafra:

A apreensão dos processos interativos e das ações individuais ocorreria pelo uso intensivo da observação direta, da observação participante [...] O pesquisador estaria simultaneamente na posição exterior, para ver e ouvir, e internamente participaria das conversações e situações naturais por meio das quais emergem as significações das rotinas (MAFRA, 2003, p. 123).

O trabalho estrutura-se da seguinte forma: no capítulo 2, subsequente a esta Introdução, será apresentado o escrutínio dos documentos regulatórios da escola considerados na produção dos dados de pesquisa; no capítulo 3 discute-se as práticas estabelecidas entre as docentes da instituição escolar e o corpo de alunas(os); no capítulo 4 são apresentados alguns efeitos produzidos no corpo discente pelos elementos apresentados nos capítulos anteriores; no capítulo 5 observa-se algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido; no capítulo 6 explicita-se o cronograma de pesquisa; e, por último, a bibliografia utilizada nas problematizações.

## 2. DOCUMENTOS REGULATÓRIOS

Apreciando os elementos que contribuem para as diferentes produções subjetivas dos(as) estudantes, a pesquisa expõe neste capítulo aqueles que são os objetos a partir do qual se espera um determinado funcionamento da instituição escolar, os documentos regulatórios. Durante a pesquisa foram dois os documentos analisados: o Plano Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Importante salientar que, pela relevância percebida, o Plano Político Pedagógico se configura como o principal objeto documental a ser escrutinado nessa etapa.

O Plano Político Pedagógico se constitui como o documento mais complexo e extenso da instituição, redigido entre os anos de 2013/2014, que expressa as intenções didático-pedagógicas, relacionais, normativas, etc., formuladas em um recorte temporal contemporâneo. É composto por um total de 46 páginas, que explicitam desde os aspectos da estrutura física escolar, passando pelas disciplinas curriculares, horários internos, calendário letivo, até suas normas e concepções de processo educativo, que são os principais objetos de análise dos dados coletados em âmbito documental. Já o Regimento Escolar é constituído por 25 páginas e redigido entre os anos de 2007/2008 e se apresenta como um documento mais enxuto para aplicabilidade, no entanto, sem contradições com as intenções oficiais apresentadas no Plano Político Pedagógico.

A configuração do Plano estabelece três dimensões-chave pelas quais a escola se baseia para atingir seus objetivos: Visão, Missão e Valores. Portanto, o propósito da análise acerca desses três elementos considera o impacto de seus conteúdos discursivos sobre as práticas escolares, quer seja sobre agentes mediadores da instituição em relação ao corpo discente, ou diretamente sobre os(as) educandos(as) nos processos de subjetivação experienciados.

O Plano está dividido em “Marcos Referenciais”, que são os tópicos que descrevem como a escola busca instrumentalizar as práticas, considerando as principais dimensões que articulam seu projeto educativo, ou seja, a visão, a missão e os valores. Em resumo, eles são o modo de sistematização entre as normas e as práticas escolares. Os Marcos Referenciais são de três tipos: Marco Situacional, Marco Doutrinal, e Marco Operativo. Cada um deles imbuído de visões, missões e valores, tendo em vista que estas se manifestam com proeminências distintas em cada Marco Referencial.

A dimensão que atinge os três Marcos Referenciais com maior densidade é o conceito de Visão da escola, pois, a instituição a descreve, em síntese, como aquilo que considera indispensável no quesito ensino-aprendizagem. Portanto, o capítulo segue o seguinte percurso: 1) explicita o conceito de Visão que a escola concebe em seu Plano; 2) exhibe a explicação

presente no Plano Político Pedagógico sobre cada Marco Referencial; 3) explica a Missão e os Valores conforme o Plano. O trajeto textual ao mesmo tempo analisa quais as possibilidades de subjetivação discente sob as malhas dessas regulações estratégicas da instituição sobre as práticas.

Por Visão, tomada como elemento central do ensino-aprendizagem, o Plano Político Pedagógico explicita que:

[...] são necessárias algumas qualificações a ser desenvolvidas em cada aluno. Tem, portanto, uma visão de homem que seja capaz de construir a própria felicidade e de contribuir para a efetivação da cidadania plena, necessária para a felicidade coletiva. Estes atributos que constituem as finalidades do seu projeto educativo são: criticidade, criatividade, ética, relacionamento humano, cidadania e conhecimento (trecho extraído do Plano Político Pedagógico, p. 5).

Em um primeiro momento, a leitura do excerto considerando seus usos práticos poderia significar, de modo geral, um projeto de inserção do(a) educando(a) na vida pública, edificado a partir do compromisso escolar com uma ordem social por meio de um atributo como a cidadania que supostamente deveria ser acessível a todos os indivíduos como critério de felicidade individual e coletiva. No entanto, antes que sejam cristalizadas pelas práticas, as informações são assimiladas pelos indivíduos dentro de campos de possibilidades interpretativas.

O Plano em sua continuidade explica que as “qualificações” que pretende “desenvolver” nos alunos e alunas são processuais e que considera a construção coletiva de um sujeito-discente junto a família, professores, funcionários e comunidade como um todo. De qualquer forma, como argumenta Ivan Illich (1984, p. 11):

Educação e Desenvolvimento são ambas empresas de construção social. Cada uma delas cria aquele novo tipo de espaço que então mobiliza. A educação cria um vazio interno que exige ser preenchido e então acaba por monopolizar a produção dessa escassa mobília... através da criação de um vazio interno, a educação destrói o sentido comum e, como resultado, o *homo* torna-se *educandus*: para aprender ele precisa ser educado (*apud* DEACON; PARKER, 2002, p. 105).

Portanto, se o processo educativo, de acordo com Illich, produz uma necessidade de “mobilier” o sujeito incessantemente e a escola, em sua visão, estabelece um campo de positividade ao processo de escolarização para o exercício da cidadania – poderíamos ainda perguntar qual a relação que os(as) discentes podem estabelecer com os não-escolarizados –, é possível a emergência de uma subjetividade carente de identificação com instituições formais.

Deacon e Parker colocam:

A produção de (auto)identidade através da sujeição do professor e do aprendiz em busca da verdade, baseando-se, assim, na existência de outros iluminados institucionalizados, é movida por concepções modernistas naturalizadas de educação que sempre oscilam entre o pessoal e o social, o eu e o outro (DEACON; PARKER, 2002, p. 105).

O que está em jogo nesse cenário é que o argumento envolvido na “efetivação” da cidadania está intimamente relacionado com uma idealização de felicidade individual e coletiva. Assim, a escola possibilita aos sujeitos pensarem a si e ao outro por meio de um estreito entendimento de felicidade que possui como critério de realização a escolarização<sup>5</sup>. Embora as possibilidades de pensamento não sejam constituídas mecanicamente, sendo mediadas pelas práticas e resistências, e considerando que o mesmo excerto ressalta a criticidade, a criatividade, a ética, e o relacionamento humano, o conteúdo discursivo tensiona a problematização de seus impactos.

O que reforça o *estranhamento*<sup>6</sup> e a suspeita sobre o impacto do discurso nas práticas é o que habita o termo nuclear da visão institucional, sua visão é uma “visão de homem”. Ao nos depararmos com o pronome e substantivo masculino “homem” poderíamos rapidamente identifica-lo como um sinônimo de “ser humano”. No entanto, outros elementos presentes tanto no Plano Político Pedagógico quanto nas interações no interior da escola permitem um exame mais profundo da palavra utilizada, e da não-escolha de outros termos como pessoa, indivíduo, sujeito, ser humano etc.

Iniciamos com o Marco Doutrinal, que “[...] evidencia a perspectiva em que os autores e ‘atores’ do Projeto Político Pedagógico pretendem fundamentar as práticas pedagógicas, para sua efetivação, e seu comprometimento com o contexto social e educacional”. Ele apresenta uma “Concepção filosófica e pedagógica” que concebe o ser humano dotado de inteligência, e afirma que ele:

[...] tem uma relação própria com a realidade que o cerca e da qual, ao mesmo tempo, é parte integrante, [...] ao longo de sua vida constrói uma estrutura ideológica que resulta das suas relações sociais. O seu modo de pensar, as explicações que tem para o que acontece ao seu redor são, portanto, uma expressão da sua prática social (trecho extraído do Marco Doutrinal do Plano Político Pedagógico, p. 8).

Em seguida, o Marco Doutrinal evidencia de forma contundente o entendimento da prática em relação aos discursos:

O fator que identifica a concepção da educação não é seu discurso, suas falas e, sim, suas práticas, suas relações concretas com a realidade, com as pessoas, com as instituições sociais. Estas práticas e estas relações respondem pelo caráter conservador ou transformador da educação. Portanto, não existe uma educação neutra, que não interfere, não influencia, que não interage com a realidade (trecho extraído do Marco Doutrinal do Plano Político Pedagógico, p. 8).

<sup>5</sup> Seria interessante notar certa valorização da agência de cada indivíduo, uma vez que se preconiza tornar os alunos e alunas capazes de construir sua própria felicidade.

<sup>6</sup> “O estranhamento comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, a capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro e uma abertura a outros sentidos da organização de um espaço cultural” (TURA, 2003, p. 195).

Portanto, se o Marco Doutrinal é quem fundamenta as práticas pedagógicas e ele não considera os impactos das falas sobre estas práticas, a extensão de seus efeitos pode ser a constituição de uma subjetividade que naturaliza determinados regimes enunciativos. O que entra em contradição com o entendimento de “críticidade” presente no Plano, que corresponde à “[...] concepção de que a existência humana é histórica, portanto, construída pelos seres humanos”.

Sendo assim, a partir do momento em que o indivíduo se relaciona de maneira irrefletida com um discurso ele pode naturalizar seu conteúdo, que não em raras ocasiões atribui uma essência à existência humana ao (des)historicizar os sujeitos. De acordo com Foucault, devemos “[...] conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (FOUCAULT, 2012, p. 50).

E um dos efeitos discursivos naturalizados está contido na própria “visão de homem”, que possibilita a produção de uma subjetividade que universaliza um tipo de existência. Principalmente se consideramos os recortes de sexo e gênero implicados que atribuem um sentido à socialização escolar. De acordo com Lea Pinheiro Paixão:

A escolarização faz parte de um processo social pelo qual os indivíduos aprendem comportamentos, valores, habilidades sociais, representações de si e do outro, estilos de vida, modo de se relacionar com os outros, para se integrarem à sociedade em diferentes posições, em diferentes espaços (PAIXÃO, 2007, p. 238).

Podemos pensar a partir desse quadro que, embora a escola trabalhe os conceitos de respeito, diferença e tolerância, no que se refere ao relacionamento que os sujeitos podem estabelecer com recortes de sexo e gênero, existe a possibilidade de outros espaços de socialização influenciarem de forma mais profunda. Dependendo das estruturas de interpretação que os indivíduos possuem, podemos observar a relação do “homem” e todos os seus “outros” por meio de uma alteridade radical<sup>7</sup>.

Portanto, se o “homem” universaliza o padrão legítimo como objeto de valor da cidadania para a “felicidade” individual e coletiva, tanto o sujeito que se identifica enquanto o

---

<sup>7</sup> A possibilidade de uma alteridade extrema foi considerada após um acontecimento observado na escola em que um aluno justificou seu comportamento ante as colegas por ser do sexo masculino e por sua família fazer parte de uma religião que “ensina a verdade” sobre o que “homens podem e mulheres não podem”. No entanto, é preciso salientar que o ocorrido foi registrado durante as observações do estágio docente, um fato não observado nas duas turmas pesquisadas. Contudo, como este aluno se submete ao mesmo Plano Político Pedagógico das turmas pesquisadas, exemplifica as possibilidades de legitimação presentes na escola em relação as disposições internalizadas em outras instituições, como é o caso da família, especificamente sobre a construção da masculinidade e da feminilidade. A escola, embora mantenha a laicidade em suas práticas e no Plano Político Pedagógico, possui uma capela com símbolos cristãos no interior de sua estrutura, o que possibilita a problematização de uma possível legitimação de “tipos de sujeitos” ou “tipos de condutas” em relação a seus “outros” também pelo viés religioso exterior a instituição.

“homem”, como aquele que é seu “outro”, pensam a si e ao outro a partir de categorias estabelecidas por um regime discursivo. Há, desse modo, a possibilidade de uma produção subjetiva que opera o pensamento por um abismo criado entre as diferentes condições humanas. Ou seja, o que não é o “homem” não possui a mesma condição, pois está alheio às tramas do sujeito universal. O que pode significar um olhar de indiferença ao invés da compreensão da alteridade.

Na pior das hipóteses, como infelizmente observamos pela desigualdade de oportunidades em nossa sociedade, o pensamento produzido a partir de uma determinada constituição subjetiva se torna essencialista, e toma o “outro” como tão “outro”, um outro radical, um super-outro, que não o considera como produto de uma rede de relações sociais complexas e distintas. Podendo até mesmo afastá-lo da condição humana por não fazer parte da mesma trama de relações tomadas aprioristicamente como sendo “de natureza”. O que pode ser considerado da seguinte maneira pela lente de Foucault:

As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2013, p. 177).

É importante salientar que os elementos regulatórios não são determinantes das produções subjetivas ou mesmo das práticas no interior da escola. No entanto, eles possuem uma grande relevância, como observa Marília Carvalho:

Sem desconhecer a reconstrução e a subversão que a criatividade de alunos e educadores produz cotidianamente nessa rotina, não seria exagero dizer que os comportamentos adequados tanto para adultos quanto para crianças e jovens já estão previstos e organizados ao longo dos tempos e lugares e que os papéis a serem desempenhados podem ser facilmente antecipados pelo pesquisador que, muito provavelmente, já está inserido nessa cultura (CARVALHO, 2003, p. 209).

Ou ainda como colocado por Manuel Sarmiento:

Dado que os documentos do primeiro tipo - textos projetivos - constituem orientações prévias à ação, é legítimo esperar-se deles um conjunto articulado de intenções formalmente assumidas, aos diferentes níveis a que se situam. Não é lícito interpretá-los como elementos reveladores das práticas efetivamente realizadas, dado que eles de alguma forma lhe são anteriores; no entanto, têm um considerável interesse no estudo das lógicas de ação, porque, de algum modo, são a expressão “oficial” das lógicas dominantes. Há que, todavia, considerar as suas múltiplas relações com o plano da ação, o qual pode confirmar, contradizer ou “reinterpretar” as intenções formalizadas (SARMENTO, 2003, p. 164).

Contudo, a partir do Marco Operativo, exposto como o “[...] modo de agir de todos quanto integrem a comunidade [...] um dos fatores decisivos de educação dos alunos”, pela

maneira como estrutura sua organização “[...] em suas questões mais abrangentes do cotidiano escolar [...] em um processo que se traduz em diretrizes e normas”, possui um subtítulo que define o que é “vetado aos alunos”. Trata-se de um correlato prático, em tese, dos efeitos discursivos observados ao trabalhar com uma “visão de homem”.

O Marco Operativo estabelece, entre outras proibições, aquela sobre o uso de “[...] roupas curtas, transparentes e indecentes (minissaia, miniblusa e shorts)”<sup>8</sup>. Ou seja, as restrições tratam em específico de vestimentas comumente relacionadas com o sexo e o gênero feminino no espaço-tempo presente, se tomarmos o âmbito sociocultural normativo. Segundo Foucault, seria importante “[...] pensar, com efeito, que lá onde as proibições são mais fundamentais, lá onde as obrigações são mais coercitivas é que, de uma forma geral, as morais desenvolvem as mais insistentes exigências de austeridade” (FOUCAULT, 1984, p. 24).

No subtítulo que expõe as atribuições do “corpo docente”, está escrito que o Plano Político Pedagógico se “[...] constitui como o instrumento que determina condutas, procedimentos e ações dos professores, como todos os demais integrantes da estrutura organizacional”, e complementa ao dizer que “se cada um faz o que pensa, o que e como quer não se terá um projeto de educação e sim um conjunto de tarefas de ensino, que não resultará na formação projetada e assumida”. Portanto, há um encaixe operativo *a priori* que busca “determinar” as práticas de acordo com os discursos institucionais<sup>9</sup>.

Se pensarmos que essas unidades de regulação são demandas sociais amplas reproduzidas no interior da escola para manutenção de uma ordem social (BOURDIEU, 1970), é preciso observar em que espaço sociocultural a escola se percebe como instituição. Isso é indicado em seu Marco Situacional em que expressa a “[...] sua compreensão do mundo atual considerando-o em seus aspectos social, econômico, político, cultural e educacional [...] algumas dimensões da realidade social que mais tem a ver com a formação básica das pessoas”.

Essa compreensão de mundo social com a qual a escola interpreta sua inserção foi elaborada em grupo de acordo com o Plano Político Pedagógico. No que envolve diretores, professores, famílias e a comunidade do entorno, concebidas de modo histórico-cultural na construção de um projeto de “educação permanente” para a cidadania por meio de suas práticas pedagógicas.

---

<sup>8</sup> Seria interessante discutir e tentar interpretar o que é “indecente”? O que o fundamenta, quais sentidos estão em jogo, qual moralidade? Quem fala, de onde fala, para quem fala sobre o que é “indecente”?

<sup>9</sup> Importante enfatizar uma contradição no Plano Político Pedagógico. Se por um lado há uma tentativa de pré-determinar as ações para manter um projeto educativo coeso, por outro lado, concebe o discurso como algo “abstrato” ante as práticas. Ou seja, o Plano não percebe as próprias regulações enquanto uma dimensão discursiva.

É a partir do Marco Situacional que a escola trabalha com o que chama de “Eixos” temáticos. Eles são projetos variáveis, constituídos a partir das “demandas percebidas no ambiente e no grupo”, interior e exterior à instituição. Dentre os temas trabalhados nos Eixos, estão presentes: sexualidade, drogas, família, inclusão social, ciência, tecnologia, participação política, cultura, lazer, esporte, meio ambiente, trabalho, etc. Portanto, é possível observar a porosidade da instituição escolar em relação as influências externas no modo como se organiza, principalmente na distribuição dos conteúdos trabalhados no processo de escolarização. Precisamente o que diz Marília Sposito:

[...] considerando a escola como grupo social instituído [...] parte da vida escolar seria determinada por grupos externos a ela mesma e, sob esse ponto de vista, seria relevante o estudo dos componentes burocráticos dos sistemas escolares, derivados da ação do Estado que exprimia novas formas da racionalidade da sociedade moderna [...] Por outro lado, parte da vida escolar estaria definida pelos padrões de sua sociabilidade interna que demandariam, assim, esforço sociológico para a sua compreensão (SPOSITO, 2003, p. 217).

Como a escola é responsável por um processo de educação institucional formal, é plausível conceber que “a escola moderna nasce para educar cidadãos para a cidadania republicana” (PAIXÃO, 2007, p. 241), que pode ser entendido como para a vida pública. No entanto, ao selecionar o que deve ser tratado a partir do currículo oficial, como os conteúdos científicos das diferentes disciplinas estabelecidas, e aquilo que é abordado apenas no campo extracurricular, a escola reforça um campo de legitimidade a determinadas matérias, conhecimentos e enunciados.

Sob a égide escolar, a hierarquia que organiza a distribuição do currículo de acordo com as demandas sociais são implicitamente uma forma de tautologia, “as coisas são o que são”. Portanto, o sujeito-discente reduz as possibilidades de escavar as relações de poder subjacentes com a pergunta que poderia ser feita, “por que as coisas são como são?”. E isso pode ser exemplificado pela ausência de tópicos étnico-raciais e de gênero nos Eixos temáticos apresentados. Foucault exalta que as instituições escolares “[...] com sua numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização constituem, ao lado da família, uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes” (FOUCAULT, 1984, p. 46). O Plano ainda explica como pretende objetivar suas práticas:

A materialização da concepção se dá, fundamentalmente, pela articulação teoria/prática. Em outras palavras, a visão de mundo, de sociedade e de ser humano assumida pelo colégio se materializará na medida em que sua prática pedagógica como um todo for a expressão concreta da sua concepção (trecho extraído do Plano Político Pedagógico, p. 10).

Até aqui, o caminho trilhado na análise documental expõe que em alguma medida a regulação é capaz de estimular a produção subjetiva dos alunos e alunas em relação a

identidades sociais legitimadas por aqueles elementos piramidais da estrutura social. Desde as diferentes alocações dos tipos de indivíduos até os lugares ocupados por diferentes saberes. Entretanto, há uma outra dimensão nos registros.

Se lembrarmos que se trata de um elemento regulatório elaborado por um conjunto de sujeitos com diferentes constituições subjetivas, de diferentes grupos, com diferentes inserções na comunidade de forma mais ampla, ele ainda estabelece pólos antagônicos, mesmo que as relações de poder implicadas na sua feitura sejam assimétricas. Maria da Graça Setton explana a possibilidade de uma outra conjuntura nesse sentido:

[...] à medida que uma pluralidade de opções e escolhas está ao alcance dos indivíduos, estes terão, conseqüentemente, cada vez mais oportunidades de deliberar. Nesse caso, os atores sociais não se reduzirão a uma identificação coerente com papéis sociais identitários e com padrões normativos institucionais atribuídos a eles, nem interiorizarão linearmente projetos institucionais, mas articularão uma gama variada de padrões e valores identitários. Portanto, é possível conceber suas práticas e experiências sociais com base em uma combinação de várias lógicas de ação, que os ligam a uma variedade de espaços institucionais. Mais do que isso, é possível afirmar que a identidade social e individual, na contemporaneidade, não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos (SETTON, 2005, p. 345).

A partir daquilo que Plano Político Pedagógico percebe como Missão da escola é que surgem outras linhas de possibilidade para a produção subjetiva dos(as) discentes. Embora em um dos trechos da Missão ela seja descrita como responsável por “formar cidadãos competentes e habilidosos para a vida, o mercado de trabalho e a convivência social e solidária”, o que mantém, em alguma medida, o estabelecimento de um *ethos* bastante tradicional, a Missão também se constitui como aquela que deve permitir aos alunos e alunas que “[...] tenham consciência de seu caminhar, interfiram nos limites, aproveitem as potencialidades [...] abertos para uma sociedade em constante mudança”.

Isso é importante na medida em que a juventude contemporânea, socializada em um contexto de grandes casualidades, de mudanças repentinas, tem suas ações mais dinâmicas se comparadas a sujeitos que compõem outros recortes geracionais (CHARLOT, 2007). Portanto, por sua flexibilidade, seu envolvimento em outros espaços de socialização simultâneos ao processo de escolarização, seu contato com novas tecnologias, redes de interação virtual, novas formas nucleares de organização familiar, novas inserções no mercado de trabalho etc., a juventude precisa de elementos mais diversificados a partir dos quais possa desenvolver suas potencialidades e, assim, ter perspectivas na produção subjetiva.

A Missão ainda diz que a “[...] atualização não significa simplesmente se adaptar ao que acontece, mas, principalmente, contribuir para que seus alunos sejam devidamente preparados

para as demandas e os desafios que a sociedade contemporânea estabelece”. A mensagem presente nesse excerto, se nos permitirmos um trabalho de semiólogo, é que ao invés de projetar um futuro pelo qual o sujeito-discente produz uma subjetividade do “para-além”, como que numa busca de realização de um “outro eu” por pensar no porvir com as categorias e condições do presente, ela o situa nesse espaço-tempo com o qual o sujeito pode se relacionar de forma mais inteligível, pensando a si mesmo dentro da trama de relações concretas.

Outros excertos do Plano entendem o(a) aluno(a) como o “sujeito principal do processo educativo”, e ainda “exercendo o direito de falar, de propor, de apontar falhas e soluções, de se organizar como segmento de um processo, de utilizar os recursos e espaços postos à sua disposição”. O que pode significar aos discentes a possibilidade de uma relação mais horizontal com a instituição. Acomodando as experiências no processo de escolarização de modo mais criativo, afrouxando alguns limites estreitos, portanto, permitindo aos alunos e alunas reflexões de si e de suas condutas que podem ocasionar produções subjetivas mais heterogêneas.

Na “concepção de ensino”, o Plano estabelece que “o professor não é o único ensinante, mas o principal mediador entre o sujeito que ‘aprende’ e o objeto do conhecimento”. Esse trecho do Plano pode ser aquele que melhor se relaciona com o resumo do objetivo escolar no que se refere ao ensino-aprendizagem, pois busca “promover uma educação inovadora através de práticas pedagógicas que permitam a ação-reflexão-ação”. Isso amplia o horizonte de subjetivação do sujeito-discente quando valoriza a si no processo educativo enquanto sujeito que também produz conhecimento.

Entretanto, há outra dimensão que pode ser observada nessa concepção de ensino-aprendizagem. Ela não está presente no Plano Político Pedagógico, mas no Regimento Escolar. No que confere à “avaliação da aprendizagem”, estabelece uma ideia de autonomia do sujeito:

Considerando que o aluno é também o sujeito responsável pelo seu ato de aprender, a sua autoavaliação associada à avaliação do professor é uma estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo. O sujeito constrói o seu conhecimento, conseqüentemente, elabora também sua avaliação. Dessa forma, ninguém melhor do que o próprio aluno para dizer o que está ou não aprendendo [...] Assim a construção da aprendizagem é o processo que tem por fundamento o aluno como parâmetro de si mesmo, isso fica estabelecido nas relações com o outro e com o coletivo no qual se insere (trecho extraído do Regimento Escolar, p. 16-17).

Isso pode proporcionar um outro campo de produção subjetiva. Porque poderia sugerir uma concepção de singularidade sem considerar que “[...] para dar conta da singularidade de um caso, é necessário compreender os processos gerais de que este caso não é senão um produto complexo” (LAHIRE, 2005, p. 33). Para projetar outro campo de possibilidades a partir desse arranjo, dediquemos atenção a Bernard Lahire quando expõe:

Numerosas instituições sociais contribuem para forçar a unicidade da pessoa. E é um programa científico por si só o de estudar as condições sociais (práticas e discursivas) de produção do indivíduo moral e ideológico como um ser isolado, coerente, autônomo, singular, fundamentalmente fechado sobre si mesmo antes de qualquer contato com outrem, dispondo de uma interioridade e de um eu autêntico. [...] Um programa de investigação poderia utilmente ser constituído no sentido de uma sociologia histórica das formas de unificação discursiva (nomeadamente narrativas) do “eu”. A ilusão de um eu unificado, homogêneo, coerente não deixa de ter fundamento social. Poderíamos mesmo dizer que a celebração da unidade do eu é uma empresa permanente nas nossas sociedades (LAHIRE, 2005, p. 30).

Embora a ideia de ser “parâmetro de si” possibilite aos alunos e alunas um processo de subjetivação em que eles se relacionam socialmente sem uma frequente comparação e/ou competição com o outro, pode, da mesma forma, se direcionar a uma espécie de subjetivismo. Ou seja, de um relativismo exacerbado quanto as questões objetivas. Ou, em um cenário mais intenso, de uma romantização de si enquanto um ser social. Bernard Lahire assim coloca:

Paradoxo, ou astúcia do mundo social, o ter, num estado de diferenciação particularmente avançado, produzido a sensação, muito difusa, de uma vida subjetiva não social ou extra-social. Nada mais banalmente aceito do que esta “robinsonada”. O indivíduo, o foro interior, ou a subjetividade como lugar da nossa última liberdade é um dos nossos grandes mitos contemporâneos. Podemos gostar de participar nos mitos ou tentar desfazer-nos deles. Ora, parece que abandonar qualquer ilusão de “subjetividade”, de “interioridade” ou de “singularidade” não determinadas, de livre arbítrio ou de existência “pessoal” fora de qualquer influência do mundo social, para fazer aparecer as forças e contraforças, tanto internas (disposicionais) como externas (contextuais), às quais estamos continuamente submetidos desde o nosso nascimento, e que nos fazem sentir o que nós sentimos, pensar o que nós pensamos e fazer o que nós fazemos, é um progresso precioso no conhecimento (LAHIRE, 2005, p. 36).

Sobre os Valores da instituição escolar que completam suas dimensões-chave, a análise que se faz é de que estão imbricados em todo conjunto operatório de seus documentos. Em especial ligados à Visão da instituição. Entretanto, que se faça conhecer os Valores especificamente a partir do Plano como “ética, relacionamento humano, respeito de ideias, inovação, criticidade, criatividade e sabedoria”. Poderíamos pensar que seu impacto na produção subjetiva dos(as) discentes é puramente de caráter moral. No entanto, embora se reconheça essa dimensão, por hora não entraremos no debate. Isso poderia sugerir uma forma de niilismo com a qual a análise não possui afinidade. Assim, a melhor maneira encontrada para compreendê-los é pela observação de Foucault:

Os códigos fundamentais de uma cultura — aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas — fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. Na outra extremidade do pensamento, teorias científicas ou interpretações de filósofos explicam por que há em geral uma ordem, a que lei geral obedece, que princípio pode justificá-la, por que razão é esta a ordem estabelecida e não outra. [...] Assim, em toda cultura, entre o uso do que se poderia chamar os códigos ordenadores e as reflexões sobre a ordem, há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser. [...] o que se quer trazer à luz é [...] onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim

uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade (FOUCAULT, 2007, p. 10-11).

O capítulo apresentado, em resumo, foi uma tentativa de compreender o espraiamento de um campo de influências que os documentos regulatórios estabelecem ante as possibilidades de subjetivação no interior da escola. Reconhecendo a extensão dos documentos, a análise priorizou aqueles considerados de maior impacto discursivo sobre as práticas de mediadores e os reflexos sobre o corpo de alunos(as). A análise dos documentos se constitui tanto numa etapa parcial da pesquisa, como a forma escolhida entre diversas formas de análise qualitativa sobre os dados elencados. Os fatores discursivos analisados nos documentos e seus efeitos, se tornam mais interessantes a partir da leitura dos demais capítulos, em que são expostas as práticas e comportamentos de docentes e discentes.

### 3. AS PRÁTICAS DAS MEDIADORAS

Neste capítulo, a pesquisa faz conhecer as relações estabelecidas nas salas de aula da Escola Heterotopia entre as docentes enquanto as mediadoras mais imediatas de um projeto escolar e o corpo de alunos(as). Elencando os possíveis processos de subjetivação a partir das práticas docentes e as múltiplas formas de assimilação das propostas de escolarização.

Por tratar-se de alunos(as) observados(as) em turmas de segundo ano do ensino médio regular, com uma composição etária variável entre os 15 e os 18 anos de idade, o trabalho reconhece a relevância e os limites implicados pela *socialização primária*<sup>10</sup> dos(as) adolescentes, bem como as formas de sociabilidade dos(as) jovens em outros espaços no exame da *socialização secundária*<sup>11</sup> ofertada pela instituição escolar. Elementos seriamente ponderados a partir de Bernard Lahire:

Dois erros opostos – e que se reforçam mutuamente – são geralmente cometidos por sociólogos que se debruçam sobre essas questões de socialização: 1) o estudo das socializações secundárias sem levar em conta efeitos de socialização anteriores; 2) o estudo das socializações secundárias como simples terrenos de atualização ou espaços de desenvolvimento ou de expressão de disposições anteriormente adquiridas (LAHIRE, 2015, p. 1399)

Em relação aos preceitos éticos com os quais a pesquisa está comprometida, o decorrer do capítulo preserva a identidade de docentes e discentes, conforme as autorizações concedidas para a coleta de dados. Pela recorrência de práticas, discursos e outras expressões por parte das docentes, algumas das professoras observadas receberam nomes fictícios, sendo eles: Frida, Esmeralda, Dandara, Florbela e Tarsila. Duas professoras protagonizam em suas práticas o que poderia ser entendido com um certo antagonismo, professoras Frida e Florbela, iniciamos pela segunda.

Professora Florbela, de algum modo projeta um modelo de escola mais tradicional quando lembramos dos elementos que identificam a escola: chamada oral por ordem alfabética, utilização de quadro e caneta como tecnologias pedagógicas, classes dispostas em fileiras

---

<sup>10</sup> “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. [...] a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 175-176).

<sup>11</sup> “A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 175). A socialização secundária é a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições. [...] podemos dizer que a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas [...] exigem pelo menos os rudimentos de um aparelho legitimador, frequentemente acompanhado de símbolos rituais ou materiais” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 184-185).

individuais, conteúdo no quadro para copiar etc. Professora Frida é adepta de um padrão menos formal: aula em círculo, chamada oral personalizada, mais diálogos e menos conteúdo, etc. Colocando desse modo, a ideia que o leitor pode fazer é de um antagonismo entre uma aula “conservadora” e outra de caráter mais “libertário”. Contudo, é preciso não nos anteciparmos na análise. Trazendo o exemplo de Jennifer Gore:

O círculo é frequentemente empregado para afastar a interação de sala de aula do controle direto da professora. O círculo contrapõe-se à sala de aula tradicional [...] o círculo abre a possibilidade de que todo estudante manifeste sua opinião e de que seja ouvido. [...] não existe nada inerentemente libertador nessa prática, mesmo quando localizada no interior de um discurso radical, e nada inerentemente opressivo em nossas tradicionais fileiras de carteiras. Por um lado, o círculo pode exigir das estudantes uma maior autodisciplina, pela qual elas assumem a responsabilidade de comportar-se “apropriadamente” sem o “olhar” da professora. Por outro lado, a privacidade parcial permitida pela colocação tradicional de carteiras, na qual se está sob a vigilância ou supervisão principalmente da professora, pode desaparecer à medida que as estudantes ficam cada vez mais diretamente também sob a supervisão de suas colegas. A estudante que prefere não se manifestar fica menos evidente quando todas as carteiras estão voltadas para frente da sala de aula, assim como a estudante que não pode usar sapatos novos, que fica ruborizada, que está entediada e assim por diante (GORE, 1994, p. 15-16).

Levando em conta o que explicita Jennifer Gore, ainda podemos pensar que as docentes da educação em nível médio lidam com estudantes já habituados a uma série de práticas pedagógicas que transmitem um padrão de organização do espaço, que podem mesmo ser aproveitadas na transposição dos conteúdos como um mecanismo que facilita sua assimilação, já que os alunos e alunas estão adaptados ao modelo. Embora se reconheça esses aspectos enquanto técnicas para trabalhar os conteúdos, o que está em jogo aqui é a possibilidade de produção subjetiva dos(as) discentes em relação às práticas estabelecidas. Portanto, se uma simples disposição das classes não pode significar por si só um campo de possibilidades de subjetivação, é necessário o escrutínio de outros aspectos que estão diluídos nessas técnicas.

Em um diálogo nos corredores da escola com a professora Florbela, logo após o término de uma de suas aulas observadas, ela manifestou que era preciso “dispor os alunos em classes individuais para ter a visão de cada um”, pois “não se pode dar aula em sala desorganizada, é preciso disciplinar o aluno”. Ou seja, não se trata apenas de uma técnica pedagógica para desenvolver os conteúdos, como também um estratagema de disciplinamento. E percebendo uma prática disciplinar, podemos discorrer a partir de Foucault:

[...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. [...] uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação [...] Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor [...] As disciplinas, organizando as

“celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos (FOUCAULT, 2013, p. 142-143).

Portanto, o que pode estar subjacente à forma como a professora exige que a sala esteja organizada, condiz com as relações de poder implicadas no espaço, cercadas de um ritual, uma simbologia. De acordo com Leila Mafra:

O elemento central para se identificar o clima social da escola é [...] a predominância de uma subcultura específica [...] como o “tom emocional” da instituição (clima democrático, autoritário e laissez-faire), engendrado nas relações de autoridade entre os “agentes de socialização” e os alunos (MAFRA, 2003, p. 116).

Porém, havia um elemento mais evidente na organização do espaço do que as relações de poder e autoridade entre docentes e discentes. O fato é que as colunas de classes se dividiam por recortes de sexo e gênero. Como as turmas geralmente contavam com uma média de 30 estudantes, com o número de meninos e meninas sem grandes disparidades, os(as) discentes sentavam-se em duas colunas de meninas de um lado, duas colunas de meninos do lado inverso, divididos por uma coluna mista ao centro da sala.

Nas aulas da professora Florbela, aos alunos e alunas era permitido sentar-se em qualquer lugar, desde que a sala estivesse disposta em colunas individuais de classes. No entanto, havia a recorrência desse tipo de organização dos(as) alunos(as) independente da aula na qual eram solicitados a organizar as classes de maneira individual. Havia um recorte de sexo e gênero na distribuição dos(as) discentes no espaço mesmo com a liberdade de escolha dos lugares que ocupariam.

Entretanto, é possível capturar um elemento para que a organização dos(as) alunos(as) expusesse um padrão, o “espelho de classe” que a professora Dandara aplicava. Portanto, é preciso escrutinar o fenômeno além de uma primeira impressão de que os lugares seriam escolhidos por alguma afinidade com os(as) colegas ou de forma aleatória. Essa necessidade de reflexão se torna mais séria se tomada uma das falas da professora Dandara, quando diz que “o pessoal lá do fundo tem que ter os lugares escolhidos por mim”. O impacto na produção subjetiva dos(as) discentes pode ser aquele que segue uma classificação dos sujeitos de acordo com o espaço físico que ocupam. São essas práticas que permitem a elaboração de um “registro obscuro” de determinados comportamentos tomados como “desviantes”.

Esses elementos de organização física do espaço são os correlatos de categorizações e classificações dos sujeitos manifestas por meio de algumas práticas e discursos, como no momento em que a professora Florbela, ao cobrar conhecimentos prévios, disse aos alunos e alunas: “tem gente que eu acho que não fez sexta série, não sabe questões básicas”. Existe a

possibilidade, nesse caso, da produção de uma subjetividade que se percebe individualizada, atomizada, responsável única e exclusivamente por um “fracasso” que na concretude e amplitude das tramas sociais lhe são mesmo exteriores. Por mais forte que seja a vontade de saber da(o) discente, conforme Lahire:

É bem conhecido, hoje em dia, o hiato entre crenças e disposições nos estudantes que reconhecem a legitimidade da cultura escolar tendo, no entanto, grandes dificuldades escolares. Percebendo-se a partir daquilo que não são, só lhes resta autodesvalorizarem-se (“sou estúpido”, “inculto”, “não inteligente”) (LAHIRE, 2005, p. 18).

Talvez, seja possível pensar que os discursos não sejam tão “abstratos” como estabelece a descrição exposta no Plano Político Pedagógico que abordamos no capítulo anterior. Eles se materializam nas práticas, como estas que distribuem alunos e alunas no espaço de acordo com uma “visão” que se faça deles, num exercício de poder que atravessa os corpos, em que “[...] a diferença está precariamente plantada sobre as areias movediças de identidades sociais discursivamente constituídas” (DEACON; PARKER, 1994, p. 106).

Para Foucault, “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, 2013, p. 164), pelo uso que faz de “[...] instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2013, p. 164). Se todo esse processo de disciplinamento utiliza o *exame*<sup>12</sup> para “fabricar” indivíduos, devemos escrutinar os possíveis processos de subjetivação experienciáveis a partir desse mecanismo de poder.

Isso pode ser abordado a partir do modelo utilizado pela professora Florbela como formas de “premiação” na distribuição das notas. Entre suas propostas, duas podem respaldar uma outra face do exame. Em uma das aulas ela propôs: “quem gabaritar a prova terá o restante da nota do trimestre elevada”. Esse fato por si não indica uma sanção própria do exame. Mas acompanhado do modo de correção dos cadernos que atribui notas em dois extremos, ocorre que “[...] graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos” (FOUCAULT, 2013, p. 174). Nas palavras da professora Florbela: “o caderno completo vale dez, incompleto é zero”.

---

<sup>12</sup> “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível” (FOUCAULT, 2013, p. 177).

Mesmo que essa nota possa, em alguns momentos, ser considerada como pontuação extra, não exclui o fato de que a não consideração de uma pontuação proporcional à produção do(a) aluno(a) possibilita sua subjetivação por meio de um entendimento de que todos aqueles sujeitos fora do padrão reconhecido são desprovidos de valor. Portanto, exclui do campo de pensamento as diferentes condições em que cada aluno(a) pode ter o caderno completo ou incompleto. Importante pensar que para “[...] recusar e criticar o que somos, devemos, ao menos num sentido mínimo, ter descoberto o que somos ou como somos constituídos e ter imaginado e inventado que novos tipos de sujeitos poderíamos ser” (DEACON; PARKER, 1994, p. 107).

Esse mecanismo suspende a alteridade como o produto de tramas complexas de relações sociais. Ao desconsiderar possíveis desigualdades de condições anteriores à escola (familiares, econômicas, afetivas, étnico-raciais etc.) de um aluno ou aluna com o caderno “quase completo” em relação àquele(a) que possui o caderno completo, podem ser apagadas dificuldades impensáveis para aquele(a) aluno(a) que possui o caderno completo e que, proporcionalmente, se dedicou menos para completar o caderno do que o(a) colega em sua “incompletude” apresentada. Como diz Foucault:

Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos (FOUCAULT, 2013, p. 174).

Já a professora Frida possui uma relação mais horizontal com o corpo de alunas(os) e suas subjetividades. Ao fazer a chamada solicita que respondam com “li/não li”, referente ao texto indicado para a aula. A professora propõe aos alunos e alunas que escolham o modo pelo qual desejam ser avaliados nos trabalhos individuais, podendo fazer sua avaliação de forma oral, em que são estimulados a responder as questões relacionando-as com o espaço-tempo presente e sua realidade pessoal. O que em alguma medida estimula alguns objetivos presentes no regulamento, como a criatividade, a criticidade e a autoavaliação. Podemos perceber como uma autoavaliação profunda e crítica, pois a(o) aluna(o) ao responder as questões de acordo com aquilo que percebe como sua realidade pode repensar a si. Uma autoavaliação num sentido que extravasa as paredes da escola, que permite aos alunos e alunas questionar a sua atuação de acordo com suas bases sociais concretas.

Se pensarmos a prática pedagógica da professora Frida na forma como ela possibilita uma relação do indivíduo consigo, podemos considerar a diversidade de práticas que atravessam o sujeito na socialização, conforme Bernard Lahire:

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada,

interiorizada. Como é que a realidade exterior, mais ou menos heterogênea, se faz corpo? Como é que as experiências socializadoras múltiplas podem (co)habitar (n)o mesmo corpo? Como é que tais experiências se instalam de modo mais ou menos duradouro em cada corpo e como é que elas intervêm nos diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo? (LAHIRE, 2005, p. 14).

Assim, o que se torna essencial para a interpretação dos impactos é “[...] apreender como as mais variadas experiências socializadoras se sedimentam em maneiras mais ou menos duradouras de ver, de sentir e de agir” (LAHIRE, 2015, p. 1397). O que pode ocorrer pela frequência com as quais os(as) discentes são expostos(as) a práticas de um tipo ou outro. Além disso, a professora Frida pede aos alunos e alunas que na leitura dos textos em voz alta busquem transmitir uma outra identidade pela imaginação que fazem do(a) autor(a) do texto ou de algum personagem inserido na narrativa textual. Portanto, há um grande estímulo à criatividade e, subjacente, uma ruptura com um marcador identitário enquanto “eu” ou “eu-aluno(a)”.

Ainda é possível observar a relação prática da professora Frida com o não-currículo, ou seja, o que não está explícito nos Eixos temáticos do Plano Político Pedagógico: a abordagem de relações étnico-raciais e de gênero como temas escolares. O que configura, em alguma medida, uma maneira crítica de trabalhar com um conjunto de elementos não hegemônicos no território das identidades sociais dominantes (SILVA, 2004). Um elemento crítico relevante na prática pedagógica que possibilita ao processo de subjetivação discente o questionamento do que sustenta esse conjunto de identidades e temas hegemônicos fortemente explicitados, enquanto produto das relações de poder exteriores à escola na constituição de um currículo (SILVA, 2004).

E como expressão de que as práticas em muitas ocasiões apontam uma estrita relação com os discursos, em uma conversa na cantina da escola acompanhando o lanche das(os) alunas(os), professora Frida me diz:

Enquanto houver professores conservadores, sempre haverá essa reprodução conteudista que pune o aluno. Eles querem reprovar mesmo que seja por uma matéria. É muita rigidez. Não há projeto de escola emancipatória com pensamentos tão retrógrados. A minha intenção não é que o aluno decore conceitos e teorias, mas que consiga entender o mundo em sua realidade (trecho de conversa com a professora Frida na cantina da escola).

E isso era observável em suas práticas. A professora Frida, na forma como costumava trabalhar os conteúdos, sempre buscava uma aplicação concreta de todos os conceitos. Os alunos e alunas não se relacionavam com o item “A” ou “B” como um signo abstrato de entendimento “obrigatório” para a obtenção de uma nota, não importando se eles pudessem ou não dotar de sentido social o objeto “A” ou “B”. A aula tinha correlatos experienciáveis, ainda havia muita transversalidade e interdisciplinaridade no modo como ela trabalhava as temáticas, usando ao mesmo tempo elementos de diversos campos do conhecimento.

Mas há também no interior das práticas docentes outras dimensões para que os(as) educandos(as) possam experimentar formas de constituição subjetiva. A exemplo, alguns contatos da professora Esmeralda com os(as) discentes. Em um dia de avaliação, a professora ao perceber que os(as) discentes estavam sentados(as) em lugares distintos daqueles de costume exclamou: “alunos que sentam sempre na frente e no dia da avaliação sentam no meio ou no fundo da sala, e vice-versa, estão fora da minha prova”. A princípio isso poderia ser considerado como uma continuação da lógica estabelecida pelo espelho de classe. No entanto, o que estava de fato implicado era um ensinamento ético com o qual os alunos e alunas deveriam se comprometer durante a avaliação, sem tentar reorganizar os lugares com o intuito de obter vantagens “ilícitas” como a “cola” das respostas dos(as) colegas.

A questão da formação ética estava, de fato, explicitada como objetivo da escola na constituição dos valores que os(as) educandos(as) deveriam possuir. Porém, muito diferente de outras práticas docentes que tomavam os(as) alunos(as) de maneira individual, as práticas da professora Esmeralda proporcionavam modos “coletivos” de subjetivação<sup>13</sup>. A ética como algo que existe a partir de todos, que para ser ético é preciso estar comprometido com ações de outros. O que permite esta interpretação é sua fala antes de iniciar as provas quando diz: “não quero estojo embaixo da mesa, quero tudo guardado na mochila, vocês são responsáveis também pelos colegas”. E ainda: “se um celular tocar, todos perdem uma questão da prova”. E ela explica em sala “nós somos enquanto coletivo, é compromisso de todos construir o espaço, agir de forma ética é entender que as coisas não afetam individualmente, mas refletem no coletivo”.

Seria plausível interpretar as lições éticas da professora como quem sugere, “o mundo social está em nós tanto quanto está fora de nós” (LAHIRE, 2005, p. 36). Na subjetividade, poderia ocasionar uma relação mais profunda com o “outro” enquanto extensão do “eu”. Já a professora Tarsila, ao tomar os alunos e alunas como os principais sujeitos da educação, implicitamente pode trabalhar a ética como uma forma de honestidade consigo.

Ao entregar as avaliações dos(as) alunos(as), a professora Tarsila disse: “pessoal, eu estava muito cansada no momento que cheguei em casa para corrigir as provas, posso ter cometido erros na correção”. Então a professora foi até o quadro e falou: “vou corrigir novamente, fiquem atentos para ninguém ser prejudicado”. Ou seja, embora o lugar ocupado pela professora confira autoridade sobre o domínio dos conteúdos, a fala não desautoriza os

---

<sup>13</sup> As práticas da professora Esmeralda também poderiam ser problematizadas sob uma dimensão punitivista ante as alunas e alunos, possibilitando outras formas de constituição das subjetividades.

saberes da docente, mas o reconhecimento de um “erro” enquanto pessoa que deve ser assinalado para não prejudicar os demais. Subjetivamente, o que pode se produzir a partir disso é um campo de compreensão maior do outro, ancorado na ideia de que “até a professora erra”. Ou seja, o que se produziu nessa prática não foi uma preocupação com o conteúdo curricular específico da disciplina, mas uma outra maneira de internalizar valores, transformando a si e ao outro por meio de um olhar mais compreensivo.

Existe ainda a produção de um campo conflitivo de subjetivação projetado aos discentes pela forma como as professoras lidam com as regras escolares em suas práticas. A professora Tarsila, por exemplo, permite aos discentes fazerem refeições dentro da sala de aula, o que é proibido pelos documentos regulatórios. Ou seja, há uma prática subversiva. Já a professora Dandara não permite que refeições sejam feitas em sala, o que conserva o regulamento nessa prática. Portanto, não basta a existência de documentos regulatórios, “em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou àquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns ou de outros” (FOUCAULT, 2008, p. 25-26).

Desse modo, o que pode ser assimilado pelos alunos e alunas é o fato de que mesmo um poder regulatório não é determinante, mesmo considerando que o “[...] poder produz; ele produz realidade” (FOUCAULT, 2013, p. 185). Porque há um precedente aberto pelas diferentes práticas docentes; a regra possui uma contrapartida. Ou ao menos o entendimento de que é “[...] justamente a regra que permite que seja feita violência a violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam” (FOUCAULT, 2008, p. 25).

No capítulo apresentado, é preciso salientar que os recortes de discursos e práticas das mediadoras tomados em análise não correspondem a todo o campo de acontecimentos observados. Trata-se de escolhas feitas na pesquisa para elucidar a ligação das ações docentes com os documentos regulatórios. O foco estabelecido é sobre o campo de possibilidades para a subjetivação dos(as) discentes no interior da instituição escolar, o que não exclui a própria subjetivação das docentes ao longo da sua trajetória, como ressalta Leila Mafra:

[...] as escolas constroem marca própria que as distingue das demais, e que, ao ser incorporada pela experiência, fixa-se como segunda natureza, na formação, na representação e na prática social daqueles que ali passaram alguns anos de vida, como professores ou como alunos (MAFRA, 2003, p. 116).

O próximo capítulo observa algumas das manifestações dos(as) discentes, permitindo uma maior compreensão do impacto das práticas de mediadores escolares em sua subjetivação. São as ações dos(as) discentes as que visibilizam o poder como algo que se exerce. Se exerce tanto sobre si, como sobre outros, como para evitar que os usos do poder permitam mecanismos

de sujeição. Lembrando que “[...] não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (FOUCAULT, 1979, p. 90).

#### 4. DAS SUBJETIVIDADES DISCENTES

Este capítulo é dedicado às ações de alunos e alunas observadas no interior da instituição escolar, e permite uma maior compreensão tanto dos impactos normativos, como das práticas de mediadores referentes aos processos de subjetivação das(os) estudantes. Há também a consideração dos elementos exteriores à escola, mas que lhe atravessam com grande proeminência.

O primeiro aspecto relevante para este capítulo trata do período em que o pesquisador também interagiu como docente estagiário em sala de aula. Ocorre que logo após as primeiras aulas foi dedicado um tempo exclusivo para os(as) estudantes falarem de si, dos seus lazeres preferidos, matérias mais apreciadas, perspectivas e sonhos para o futuro, e como se viam no presente, qual o sentido dado a suas ações e biografias. Grande parte dos(as) estudantes tinham dificuldades em responder sobre questões particulares, a partir dos quais deveriam pensar a si nas suas relações concretas ou imaginárias com o mundo. Para Bernard Charlot, “[...] à juventude falta um futuro, pelo menos do ponto de vista subjetivo” (CHARLOT, 2007, p. 205).

Sem que houvesse um elemento próprio da escolarização que pudesse produzir determinantemente uma ausência de perspectivas, dois itens podem ser considerados para a problematização do fato: a relação das(os) jovens com novas mídias, tecnologias e produtos da indústria cultural; e a dificuldade da escola em ser atrativa por si, com as frequentes reconfigurações de sociabilidade dos(as) jovens. Iniciamos com a análise da primeira.

Os alunos e alunas frequentemente faziam uso de aparelhos eletrônicos, como celulares. A identificação dos(as) jovens com a música era tão acentuada, que mesmo uma “subjetividade coletiva”, se é que podemos dizer assim, era uma característica de alunos e alunas nas duas turmas. Em qualquer oportunidade, os(as) estudantes costumavam cantar e dançar, principalmente gêneros musicais como o rap e o funk. Havia toda uma dimensão de códigos específicos, de simbolizações, gírias, e mesmo uma performance de sociabilidade criada a partir da relação dos(as) jovens com a música. Colocado de outra forma, havia uma “linguagem” dos(as) estudantes que era “estrangeira” ao espaço escolar.

Do mesmo modo, alunos e alunas ao transgredir as regras da instituição, frequentemente assistiam séries e filmes nos aparelhos celulares dentro da sala de aula. Com a elaboração de uma gincana na escola, em que os(as) estudantes foram dispostos(as) em equipes e deveriam escolher um nome para estas, pensaram em coisas como “orange is the new time” e “bergamota mecânica”, em alusão a produções da indústria cultural que envolvia as relações dos(as) discentes. Embora esses elementos exteriorizassem criatividade, também transmitiam a

sensação de que o sentido atribuído a eles era tão profundo que não poderiam encontrar correlato na escola. O envolvimento com a ficção de alguma maneira frustrava significações por intermédio de elementos da “escola real”. De acordo com Lahire:

[...] sob o efeito socializador das mídias escritas ou audiovisuais, ter interiorizado modelos de comportamento ou de existência sem adquirirem os hábitos que os levariam a aproximarem-se, nos factos, dos modelos desejados. Neste tipo de casos, a crença é impotente, pois ela não encontra as condições disposicionais favoráveis à sua concretização. Estes desfasamentos entre crenças e condições objetivas de existência, ou entre crenças e disposições para agir, conduz em muitas vezes a sentimento de frustração, de culpabilidade, de ilegitimidade ou de má consciência (LAHIRE, 2005, p. 18-19).

Num segundo momento o que se observa é que falta à escola um currículo que possa abarcar questões como, por exemplo, música e cinema. É claro, isso se constitui como outro elemento exterior a escola, que se submete a uma legislação nacional e regional para a formação curricular. Contudo, como são elementos que a escola não produz intencionalmente, mas a atravessam e nela são ressignificados possibilitando a emergência de um conjunto de subjetividades, é preciso atentar para o fato de que:

Não só a instituição escolar não constrói um conjunto de referências estáveis – tanto no terreno do conhecimento, como em relação aos modelos culturais – a partir das quais os alunos orientam seu processo de desenvolvimento, como, ao operar com uma multiplicidade de registros, muitas vezes contraditórios, faz com que a subjetivação seja mais um esforço do sujeito para conviver e combinar diferentes demandas do que uma clara ação do mundo institucional adulto, colaborando para o desenvolvimento dos educandos (SPOSITO, 2007, p. 220).

E, ainda, conforme Maria da Graça Setton:

[...] a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social [...] para refletir sobre o processo de socialização contemporâneo é necessário considerar alguns aspectos relativos à formação da individualidade e da subjetividade do indivíduo atual. Considero relevante repensar esse processo a partir da reconfiguração dos papéis das instâncias tradicionais da educação, bem como da emergência da mídia como importante agência socializadora ou educadora (SETTON, 2005, p. 336-337)

No embalo destes acontecimentos, é possível capturar os sujeitos da educação como sendo plurais nas suas práticas, gostos e disposições (LAHIRE, 2002). Como exemplo: o ocorrido na aula da professora Dandara, quando uma aluna que frequentemente dançava funk na sala de aula – considerando que o estilo musical muitas vezes é identificado com o estereótipo de “baixa cultura” – trouxe um livro clássico de literatura que havia comprado e disse ao mostrar aos colegas, “tenho o hábito de ler literatura estrangeira”. O que foi acompanhado por uma negativa da professora ao dizer: “fecha esse livro que agora não é hora de ler livro, é hora de fazer exercício”. Há elementos a serem problematizados nesse ocorrido. Iniciamos pela pluralidade de disposições da estudante.

De acordo com Lahire: “[...] a mesma pessoa terá muitas probabilidades estatísticas de ter práticas e gostos variáveis sob o ângulo da legitimidade cultural, segundo as áreas (cinema,

música, literatura, televisão etc.) ou as circunstâncias da prática” (LAHIRE, 2007, p. 797). No entanto, isso pode ocorrer pelo fato de a “cultura legítima” estimular a necessidade de práticas distintas por parte dos sujeitos. Como uma função moral que “equilibra” a produção subjetiva nas lutas internas dos sujeitos, entre aquilo que os realiza pessoalmente e dota sua existência de justificações para si, e aquilo que serve como justificativa diante questões objetivas, cobranças externas ao indivíduo em seu meio cultural, pois “[...] existem práticas de acompanhamento e uma infinidade de práticas não ‘escolhidas’ [...] que não estão subjetivamente associadas a gostos, preferências ou paixões (LAHIRE, 2007, p. 812).

Ainda poderíamos observar o acontecimento tomando o ator como plural em suas disposições, tanto no comportamento como nos gostos, o que não corresponde a “contradições” ou “conflitos internos”, mas percebendo o sujeito na sua pluralidade de possíveis, na multiplicidade de elementos que o constituem heterogeneamente (LAHIRE, 2002). Ou mesmo reconhecendo as *práticas de si* ao acomodar uma realidade objetiva que se coloca de maneira relacional. No choque de um poder exterior que busca guiar as condutas do indivíduo com os seus contra-poderes, poderes que ele exerce sobre si como expressão de um cuidado ético com o próprio corpo, negando formas normativas e impositivas de existência.

Assim como poderia significar uma *fachada*<sup>14</sup>, uma instrumentalização, uma representação teatral do “Eu” por meio de um símbolo da “alta cultura”, de modo a evitar a rotulação de um gosto exclusivo da “baixa cultura” que seria “inferior” (GOFFMAN, 1999). No que segue a negativa da professora, a aluna não parou de falar sobre o livro, como circulou o exemplar pela sala para que todos os alunos e alunas o vissem. Portanto, as alunas e alunos não se submetem às relações de poder e autoridade professoral de maneira mecânica, há insurgências no contato.

Podemos chamar atenção aqui para a produção subjetiva a partir das práticas docentes, referente aos diferentes usos que fazem das regras. Lembramos o capítulo anterior, em que a professora Dandara veta aos alunos e alunas o consumo de alimentos em sala de aula, enquanto a professora Tarsila subverte as regras ao permitir. Portanto, a subjetividade na escola também passa por juízos de valor sobre o conteúdo das regras. A aluna poderia pensar “como, no interior da instituição escolar, pode existir um momento que não é para livros?”, e romper com uma regra por meio de um olhar crítico. Afinal, “[...] a regra é o prazer calculado da obstinação, é o

---

<sup>14</sup> “Será conveniente denominar de fachada a parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (GOFFMAN, 1999, p. 29).

sangue prometido” (FOUCAULT, 2008, p. 25), a regra, dentre outras coisas, é a expressão das relações assimétricas de poder.

O exemplo da “utilização instrumental” das regras, burladas ou seguidas, são os momentos de silêncio para a exposição da matéria por parte das educadoras e os momentos de “livre conversa” entre estudantes, um tempo “conquistado” por cada uma das partes nas negociações entre os envolvidos na distribuição dos “momentos”. Ou seja, a existência de poderes assimétricos na construção do espaço, ainda assim, poderes, no plural. O que permite o entendimento da autoridade enquanto uma concessão, assim como a liberdade. Sendo possível pensar o quanto essas marcas podem ser perenizadas nos alunos e alunas, nas suas subjetividades para além da instituição escolar. As formas como podem conceber a autoridade e os limites da liberdade em arranjos coletivos, seus usos democráticos ou não.

Ainda sobre as relações entre “baixa cultura” e “alta cultura”, uma das aulas da professora Frida tratou a temática de forma crítica referente aos poderes de registro. Sobre que relações de poder seria possível determinar elementos culturais como “superiores” ou “inferiores” e quem determinava isso textualmente.

Como a aula da professora era muito lúdica, e mesmo ela “encarnava o personagem”, ela dedicou a uma aluna a seguinte frase de um texto: “as leis criminais só servem para os pobres”, e na sequência pede à aluna que interprete. A discente responde: “significa que só quem não tem dinheiro é punido”. A fala foi completada por um aluno: “no caso do século XVIII a punição não se aplicava à burguesia, somente aos pobres” (ao considerar o contexto da aula). Mas a professora então indagou se aquilo se mantinha ou se era exclusivo dos séculos passados, e todos responderam que se mantinha. Um aluno ainda exclamou: “é só olhar que os negros, principalmente os negros e pobres, por qualquer coisa vão presos, diferente de um branco e rico que pode fazer o que quiser e não vai preso”.

O modo de dizer dos alunos e alunas explicitava que eles traziam a partir daquele momento suas experiências sociais de forma mais ampla, suas bases sociais. Eles falavam de diferentes lugares sobre os mesmos objetos. Até o ponto em que a “ágora contemporânea” de debates entre os cidadãos em formação pôs em confronto aspectos subjetivos constituídos por diferentes cosmologias familiares e condições materiais de existência. Ou seja, se objetivaram biografias em uma luta pelas “ideias que devem viver e aquelas que não devem”.

O momento, precisamente, foi quando os alunos e alunas entraram em confronto sobre o conceito de violência, e uma das alunas exclamou: “os ricos também sofrem violência do mesmo jeito que os pobres, as pessoas saem da favela e roubam em bairro nobre”. A aluna foi

então repreendida pela turma, que não se submeteu à tentativa da professora em “acalmar os ânimos”, no que rebateu um colega: “se ele roubou rico, é ladrão roubando ladrão”.

Poderíamos tomar essas manifestações como simples opiniões críticas e diversas, “pontos de vista” elaborados por diferentes trajetórias e socializações de alunos e alunas, o que possibilita diferentes empenhos emocionais sobre um mesmo tema. No entanto, a possibilidade de produção subjetiva considerando a formalidade da instituição escolar, sua possível assimilação como uma “república das palavras”, com uma mediadora que propõe um diálogo crítico com o uso de metáforas textuais, permite a internalização de uma “moral” para a vida pública. Ou seja, não é mera transposição didática de conteúdos, como não é apenas a produção de um conhecimento escolar, por mais que isso seja parte crucial do processo.

Portanto, na “formação do cidadão” objetivada pela escola desde seus elementos normativos, o que foi exemplificado em diversos momentos é que os discursos se materializam nas práticas no interior da instituição. E pelo exemplo apresentado nos discursos das alunas e alunos, o que está em pauta são questões, dentre outras coisas, morais. Não a escola como uma instituição de exclusiva formação humanística e científica, mas também moral.

E se tratando de alunos e alunas do ensino médio que estão inseridos no processo de escolarização ao longo de muitos anos, eles provavelmente tiveram muitos debates morais mediados por diferentes docentes. Com isso, não devemos pensar os processos de subjetivação escolares isolados dos usos morais presentes no discurso. E se considerarmos a produção de uma moral específica no interior das práticas escolares, pensemos na subjetividade produzida por uma “moral” escolar, mesmo que essa tenha influência de elementos externos. De acordo com Foucault:

Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem "modos de subjetivação", sem uma "ascética" ou sem "práticas de si" que as apoiem. A ação moral é indissociável dessas formas de atividades sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições (FOUCAULT, 1984, p. 27-28).

Dentre os aspectos morais, poderíamos pensar sobre a caracterização de alunos e alunas “desviantes”, que foram impedidos de participar da gincana por seu “histórico”, ao que responderam: “por que seremos punidos por coisas que fizemos no passado?”. E o que está implícito em um juízo de valor, ou uma moral, são relações de poder, afinal: Quem tem o poder de registro? Quem tem o poder de definir o que é lícito e ilícito? Quem cria a punição aos desvios? Algo apontado por Foucault (2003) sobre *A vida dos homens infames*.

Entretanto, se há um elemento imbuído de moral que atravessa o campo possível de subjetivação desde os documentos regulatórios até as práticas professorais e interações experienciadas, são as formas de lidar com sexo e gênero. Elas resultam em modos como os(as) jovens lidam consigo e com outros. E, se podemos interpretar manifestações de subjetividade ao descosturar tramas de relações pelos comportamentos, falas e expressões corporais, devemos considerar que “[...] pedagogias produzem regimes corporais [...] tecnologias do eu corporal podem também ser entendidas como manifestações do eu (mental) interno, como a forma como as pessoas identificam a si mesmas” (GORE, 1994, p. 14).

Portanto, enquanto no pátio da escola as meninas conversavam sobre questões estéticas, revelavam suas angústias com a aparência e planejavam formas de melhorar sua autoestima, os meninos praticavam esportes, mantendo uma outra relação com o próprio corpo. Poderíamos dizer que isso é exterior à escolarização, que é fruto da moda que impõe padrões de feminilidade e beleza ao corpo feminino. De fato, há dimensões exteriores à escola nesse aspecto que podem ser até mesmo mais influentes. Porém, existe um encaixe nos mecanismos escolares que exige escrutínio sobre o quesito. Existe um precedente na estrutura institucional.

Em diversas indagações sobre a pesquisa, os alunos e alunas em geral mostravam-se muito curiosos sobre o que estava sendo escrito, questionavam se poderiam ler os resultados da monografia. No entanto, estudantes de ambos os sexos e gêneros nunca se preocuparam, de fato, com o conteúdo daquilo que estava sendo escrito. Costumavam dizer de forma descontraída: “o professor deve anotar que essa trupe não faz nada”, “ele deve escrever ‘nossa, que galera mais idiota’”, mas isso sempre acompanhado de risos, de expressões despreocupadas.

Porém, em um dos momentos de observação no pátio da escola, uma das alunas diz: “eu acho que o professor está estudando o namoro adolescente”. E, a partir de então, as meninas presentes mudaram seu semblante, como quem questiona a própria ação. De forma sutil, escapou um lapso de constrangimento entre as alunas que se olharam, enquanto para os meninos soou como piada

Voltemos então ao que é “vetado aos alunos” no Plano Político Pedagógico da escola. Nele se inscreve o que é proibido em sala de aula, e mesmo em outros espaços, coisas como “[...] dormir, ler revista não orientada pelo professor, jogar, alimentar-se e namorar (namorar não será permitido em nenhuma das dependências do colégio)”. E voltemos a outro trecho citado no primeiro capítulo sobre as proibições de vestimentas como “[...] roupas curtas, transparentes e indecentes (minissaia, miniblusa e shorts)”, identificadas em nossa sociedade com o sexo e gênero feminino. E, o mais importante, relembremos a análise discursiva da “visão de homem” escolar.

Portanto, dentre todas as regras burladas por estudantes, fossem meninas ou meninos, em nenhum momento transpareceu pelo comportamento dos(as) jovens um “julgamento de si”, ou um receio das penalidades, exceto quando se tratou de uma manifestação de sexualidade das adolescentes, que notadamente se sentiram desconfortáveis, enquanto os meninos mantiveram-se despreocupados. Ou seja, a passagem do pesquisador com o diário de campo em mãos fez uma das alunas exclamar uma frase que impactou o comportamento de todas as meninas, constrangidas pelo fato de estarem abraçadas a outras pessoas. Enquanto em uma das aulas da professora Dandara, um dos meninos trocou de camisa sentado na classe, no que a professora de forma discreta se colocou ao seu lado e disse: “a camisa é para trocar no banheiro”, sem que o aluno demonstrasse algum receio por penalidades estabelecidas.

O que se percebe é uma subjetivação pela alteridade de sexo e gênero. Mesmo que o elemento “moral” presente na maneira como a escola lida com estes aspectos interseccionais seja uma demanda de ordem social mais ampla, historicamente enraizada, com correlato em outras esferas de sociabilidade, não pode ser descartada no espaço-tempo presente a partir do seu trato específico no interior da escola. Diz Foucault que,

É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade (já que ele é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo (pois ele é uma parte real e ameaçada deste corpo do qual constitui simbolicamente o todo), à sua identidade (já que ele alia a força de uma pulsão à singularidade de uma história). [...] Daí a importância que lhe atribuímos, o temor reverente com que o revestimos, a preocupação que temos de conhecê-lo. Daí o fato de se ter tomado, na escala dos séculos, mais importante do que nossa alma, mais importante do que nossa vida; e daí todos os enigmas do mundo nos parecerem tão leves comparados a esse segredo, minúsculo em cada um de nós, mas cuja densidade o torna mais grave do que todos (FOUCAULT, 1979, p. 145-146).

Enquanto Michel Foucault coloca a sexualidade como um dispositivo constituído historicamente, Bernard Lahire também aborda os aspectos culturais enraizados nas instituições, em nosso caso, a instituição escolar, e como ela permite aos sujeitos uma relação sexuada com o mundo pelo seu processo de socialização que lhe são específicos, ou:

Por que razão, salvo algumas exceções, a interiorização dos modelos de comportamentos sexuados não é vivida no modo de interiorização de uma obrigação, do constrangimento? No entanto, não há nada mais constrangedor e arbitrário (culturalmente, historicamente...) do que os modelos sexuados, constituindo o mundo social uma espécie de instituição total que socializa de maneira permanente os indivíduos em tais diferenças. O mundo social é continuamente sobressaturado de diferenças sexuadas. Mas é justamente porque essas diferenças são simultaneamente precoces e omnipresentes que os constrangimentos são raramente sentidos como tais ou, em todo o caso, são-no muito menos fortemente do que outros tipos de constrangimentos sociais (LAHIRE, 2005, p. 22-23).

O que se considera é justamente um tipo de constrangimento subjetivo. Um constrangimento naturalizado que muitas vezes passa despercebido. E, aqui, o principal efeito da desatenção sobre o fato é que no próprio processo de subjetivação experienciado considerando uma alteridade de sexo e gênero, se distribui entre os indivíduos diferentes possibilidade de se relacionar com seu corpo e sua sexualidade. E não apenas isso: distribui possibilidades de exercer poder sobre si e, em última instância, sobre outros.

Portanto, este capítulo buscou relacionar alguns impactos das normas e práticas escolares nos processos de subjetivação experienciados pelos alunos e alunas na instituição escolar a partir dos seus comportamentos e falas. Trata-se de uma redução dos fenômenos observados, um recorte para exemplificar de algum modo as ligações entre discursos, práticas e relações de poder, e as possibilidades que as alunas e alunos encontram em meio a estas tramas para pensar e transformar a si e ao outro.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso traçado pela monografia permite a apreciação de alguns dos elementos presentes na instituição escolar que contribuem para formação subjetiva dos(as) discentes. De acordo com o objetivo geral da pesquisa, considera-se que foram apresentados e analisados em cada capítulo os discursos, as práticas e as relações de poder como mecanismos centrais para os processos de subjetivação.

Dentre os objetivos específicos, pela quantidade expressiva de dados coletados, alguns elementos não receberam o escrutínio desejado, como, por exemplo, as relações da escola com o mercado de trabalho por meio de sua composição curricular, discursiva e moral. Esses elementos serão analisados na dissertação de mestrado que terá início no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que segue a temática acerca dos processos de subjetivação na instituição escolar.

As análises elaboradas consideraram os fenômenos observados sob as vinculações teórico-epistemológicas do pesquisador. Os mesmos dados poderiam ser submetidos ao escrutínio de outros pesquisadores resultando em análises distintas e não menos verificáveis.

Por se tratar de um trabalho empírico sem um conjunto hipotético definido em sua estrutura, é preciso explicitar que a ênfase dedicada à formação subjetiva a partir das alteridades de sexo e gênero são reflexo dos fenômenos mais regulares observados na instituição. As análises discursivas, práticas e de relações de poder estabelecidas são os elementos que possibilitaram ao pesquisador a reconstrução dos fenômenos observados, buscando preservar suas dinâmicas da maneira mais verossímil possível.

Espera-se que este trabalho contribua para as reflexões interiores e exteriores à instituição escolar acerca dos processos de subjetivação discente. O desejo é de instigar práticas refletidas sobre si e sobre os demais, salientar o impacto dos discursos sobre as ações, e questionar as relações de poder naturalizadas. Também é do interesse da pesquisa fomentar as produções de pesquisadores no campo temático, considerando a relevância da pesquisa empírica no contexto brasileiro.

## 6. CRONOGRAMA

AÇÃO DE PESQUISA	PERÍODO				
	1° ao 3° mês	4° ao 6° mês	7° mês	8° ao 9° mês	10 ° mês
Revisão bibliográfica	X	X	X		
Coleta de dados	X	X			
Análise			X	X	
Redação do texto				X	
Primeira versão				X	
Correções					X
Monografia final					X

## 7. REFERÊNCIAS

- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1983.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**, livro 1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- CARVALHO, Marília Pinto. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-222.
- CHARLOT, Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro & ZAGO, Nadir (orgs.). **Sociologia da educação**. Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2007. p. 203-221.
- DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002. p. 97-110.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Loyola, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.
- \_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos I**. Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos IV**. Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade III**: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.
- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002. p. 9-20.

- LAHIRE, Bernard. **Homem plural**. Os determinantes da ação. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, nº 41 (especial), p.1393-1404, 2015.
- \_\_\_\_\_. Indivíduo e mistura de gêneros: dissonâncias culturais e distinção de si. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 50, nº 4, p. 795-825, 2007.
- \_\_\_\_\_. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia: problemas e práticas**, Lisboa, nº 49, p. 11-42, 2005.
- MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Socialização na escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro & ZAGO, Nadir (orgs.). **Sociologia da educação**. Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2007. p. 222-244.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002. p. 173-210.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, Nov. 2005, vol.17, no.2, p.335-350.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, março/maio, 2003.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002. p. 87-96.

## APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



### *TERMO DE AUTORIZAÇÃO*

Eu \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de depoimentos, falas, planos didáticos/pedagógicos e comportamentos observados, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador **Alexandre Manzoni**, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do curso de **Ciências Sociais – Licenciatura** responsável pelo projeto de pesquisa que tem como tema “Os processos de subjetivação na instituição escolar”, requisito do **Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL)** sob responsabilidade do Prof. Dr. Enio Passiani, a colher os depoimentos, falas, análises e executar as observações necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos, falas e materiais coletados nas observações e planos escolares para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004), e desde que seja resguardo o sigilo do(a) informante.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto

---

Assinatura do(a) responsável pela instituição

**APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS ESTUDANTES****A U T O R I Z A Ç Ã O**

Eu ..... responsável legal pelo(a) aluno(a) ..... autorizo **Alexandre Manzoni**, estudante de Ciências Sociais – Licenciatura, a utilizar depoimentos/falas e ou qualquer expressão observada de comportamento, para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão da Licenciatura (TCL), que tem como tema os processos de subjetivação na instituição escolar, e está sendo orientado pelo Prof. Dr. Enio Passiani.

Asseguramos que manteremos, ao longo de todo o processo de elaboração da pesquisa, o sigilo do(a) aluno(a) observado(a).

Para maiores informações e esclarecimentos de quaisquer dúvidas colocamo-nos à disposição por meio dos seguintes endereços eletrônicos: \_\_\_\_\_

E, desde já, agradecemos sua atenção e colaboração.

Porto Alegre, ..... de ..... de 2018

---

Assinatura do(a) responsável