

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RODRIGO AVILA COLLA

Autocriação pela Rebeldia: educação moral e resistência

Porto Alegre
2016

RODRIGO AVILA COLLA

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do título
de licenciado em Pedagogia pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Cristian Poletti Mossi

Porto Alegre
2016

RODRIGO AVILA COLLA

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Luciana Gruppelli Loponte - UFRGS

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer - UFRGS

Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi - UFRGS (orientador)

Porto Alegre
2016

RESUMO

O presente trabalho se trata de uma problematização acerca de episódios de resistência às normas escolares. Parte de uma observação participante realizada ao longo de duas semanas no primeiro semestre do ano de 2015 numa turma de 5º ano de uma escola estadual de ensino fundamental da região central de Porto Alegre – RS. São apresentados eventos envolvendo dois estudantes. Essas situações carregam movimentos de resistência à instituição escolar que aqui buscarei entender como experiências de autocriação, de reexistência. A metodologia, por mim cunhada, é definida como uma *reobservação participante trans/di-gressiva* em função de se tratar de um novo olhar. Este olhar é ora lançado sobre situações experienciadas em uma observação participante feita há mais de um ano numa turma de 5º ano de ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual. Esse novo olhar objetiva uma reescrita que visa a ser ao mesmo tempo transgressiva e digressiva e se vale de recursos intertextuais (imagens e olhos de texto) para estabelecer tensionamentos e provocações que visem a resistir propiciando a reexistência da escrita e, logo, a multiplicação de certos sentidos.

Palavras-chave: Autocriação, Educação Moral, Indisciplina na Escola, Resistência em Educação

SUMÁRIO

1 Introdução e Discussão Metodológica.....	06
2. Resistência (Reexistência).....	13
2.1 Notas sobre Teoria da Resistência em Educação.....	14
3 Resistência, (I)Moralidade e Autocriação.....	19
4 Fuga à Revelia.....	36
Referências	38

1 Introdução e Discussão Metodológica

O tema do presente trabalho é a indisciplina na escola como processo de resistência a um poder homogeneizante. Isto é, trata-se de encarar as situações de transgressão às normas tácitas escolares como marcos numa trajetória de criação de si. A resistência aqui é entendida como a força de um corpo que reage sobre outro corpo. O corpo orgânico que não quer ser silenciado e domado pelo corpo institucional. Não obstante ela é, antes de tudo, um movimento de reinvenção do sujeito, uma reexistência, um ato de se colocar no contexto de modo contingencial como potência do múltiplo, isto é, como vetor que representa possibilidades de fuga de uma mecânica homogeneizadora: a escola, a moral, a norma, a disciplina, a arbitrariedade de certos saberes. A pergunta lançada neste estudo é: Que conotações de resistência enquanto autocriação podem ser percebidas em situações de transgressão de certos princípios da educação moral¹ mais ou menos explícitos no ambiente escolar? Os eventos observados envolveram alunos de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul localizada na região central de Porto Alegre. As observações ocorreram durante duas semanas no primeiro semestre do ano de 2015 e, naquela ocasião, foram feitas descrições das situações e a conduta de dois indivíduos foram analisadas com maior profundidade. Na mesma época, a docente responsável pelos alunos envolvidos nessas situações também foi minha colaboradora e gentilmente respondeu a várias indagações em conversar informais. Eu as anotava em uma espécie de diário de campo de pesquisador transgressor/divagador.

O propósito agora é lançar um novo olhar sobre aquele material, borrar meu próprio texto, transgredir minha própria escrita: reobservar trans/di-gressivamente.

Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo problematizar episódios de resistência à disciplina escolar como eventos que integram uma trajetória de criação de si. Para tanto, cumprirei com os seguintes passos:

- Reobservar situações de transgressão às normas disciplinares implícitas ou explícitas dentro do ambiente escolar e levar a cabo uma escrita que promova tensionamentos de modo igualmente transgressivo em relação a essas situações com o uso de imagens e recursos intertextuais (olhos);
- Tematizar os episódios de resistência como atos de reexistência e encará-los como sintomas de um modelo de escola que urge ser repensado.

¹ Esses princípios não serão aqui elencados nem consistirão em categorias de análise, mas parto do pressuposto que todo ato de resistência de algum modo estabelece alguma forma de tensão (que não necessariamente é uma oposição explícita) com os princípios morais tácitos ou explícitos que vigoram no ambiente escolar.

Para dar conta dessa proposta minha postura metodológica foi a observação participante. Durante duas semanas no primeiro semestre do ano de 2015 estive com uma turma de 5º ano de Ensino Fundamental e me ative a observar situações de transgressão às normas disciplinares da escola. Este trabalho trata-se, portanto, de um regresso a esses dados a fim de atualizá-los e pensar essas condutas no que diz respeito a multiplicidade subjacente a eles, isto é, pensar os atos de resistência como eventos de uma trajetória de reexistência dos sujeitos envolvidos. No decorrer do capítulo seguinte pretendo expor esse intuito com mais clareza.

Segundo Michael Angrosino (2009, p.34), a observação participante não é um método, mas “um contexto comportamental”. É justamente em função disso que esta seção a trata como uma “postura”. Utilizo, no entanto, o adjetivo “metodológica” para aludir ao fato de que esse modo de ser me acompanhou durante todo o meu percurso em campo. Afinal, a inserção em campo, a maneira que me portei nele e o mecanismo de registro das observações constituem, *grosso modo*, meu método. Nesse sentido, considero minha postura comportamental adotada no momento de inserção no campo um elemento articulador da metodologia.

Aqui trago um recorte pontual apresentando o caso de dois indivíduos em particular que se destacavam por sua postura de rebeldia. Uma vez que o intuito aqui é repensar essa observação feita há mais de um ano, trata-se de uma *reobservação*. Como enuncio no primeiro objetivo específico, a escrita deste trabalho visa a, em certo sentido, ser igualmente *trans/di-gressiva* (reexistente em sua resistência e potencializadora de existências em sua digressão) e dialogar com outras linguagens menos recorrentes no texto acadêmico como fotografias de cunho artístico-reflexivo e *olhos* no sentido de buscar atribuir ao texto um caráter múltiplo, com potências de leitura diversas. Um *olho*, cabe frisar, no texto jornalístico é um pequeno texto em destaque que atrai o olhar do leitor. Este que está aí em cima a te provocar, caro(a) leitor(a). Ele conota certa intencionalidade e conduz a/o leitura/pensamento. Observar, ademais, é “olhar atentamente”. A reobservação à qual me lançarei se valerá de um texto com olhos, um texto que por querer vida (ou querer manifestar a vida que vive no querer de seu autor) também quer olhar e se fazer ver.

“A reobservação à qual me lançarei se valerá de um texto com olhos, um texto que por querer vida (ou querer manifestar a vida que vive no querer de seu autor) também quer olhar e se fazer ver.”

A metodologia aqui utilizada é uma espécie de *reobservação participante trans/di-gressiva* e os seus resultados, por assim dizer, serão narrados por meio de uma escrita que se valerá de intertextos que querem conversar com o leitor chamando-lhe a participar e reobservar, resistir reexistindo.

Os recursos intertextuais utilizados ao longo do trabalho não serão meramente ilustrativos, mas compositores do texto. Isto é, eles não retratarão dada realidade escrita, mas escreverão juntamente com a escrita, discursarão juntamente com o discurso. Em função disso, as referências das imagens² constam no fim do trabalho juntamente com as referências bibliográficas para *não truncar a leitura* uma vez que as fotografias devem ter a chance de por si sós fazerem sentido e comporem com a escrita um texto coeso – e integrarem, assim, um discurso mestiço, sincrético, polimorfo.

Por outro lado, refiro-me aqui a minha atitude comportamental em campo com o termo *(re)observação participante* – e não *pesquisa-ação* ou com o termo mais abrangente *pesquisa participante* – porque não se trata de uma pesquisa planejada de antemão para aprimorar a prática docente ou o planejamento de ensino do contexto analisado com base na minha intervenção. Enquanto observador, no entanto, inevitavelmente interfeiri e fui mais um partícipe na realidade em que estive inserido. Ao mesmo tempo, sou devedor de uma ideologia e, se é impossível que minha presença seja neutra, menos neutralidade haverá no meu posicionamento, isto é, sou evidentemente influenciado por uma série de ideias e hipóteses. Fui, portanto, mais um dentre tantos participantes da comunidade escolar.

Minha pesquisa não se trata de uma ação com vistas a obter determinados resultados (pesquisa-ação) nem de um projeto a ser levado a cabo junto a colaboradores e que visa a transformar dada realidade por meio da crítica (pesquisa participante), mas nem por isso fui menos atuante no contexto que observei. Alguns pressupostos aqui utilizados e que visam a contextualizar a parte empírica do meu trabalho, contudo, fazem menção ao termo *pesquisa participante*, mas, nesses casos, o conteúdo de tais referências se coadunam com minha opção de postura investigativa.

Quanto à escolha da observação participante e a empresa de lançar-me numa reobservação participante trans/di-gressiva, é preciso ressaltar a inspiração gramsciana³ do

² O uso de imagens para pensar a escola e a Educação não é um estratégia inédita. O grupo de estudos ArteVersa (liderado pela professora Luciana Gruppelli Loponte, da Faculdade de Educação da UFRGS), por exemplo, faz experimentações e pesquisas nesse sentido. As obras dos fotógrafos Valeriano López e Hicham Benohoud, autores utilizados neste trabalho, também são objeto de estudo do grupo. O portal do grupo na *web* é: <https://www.ufrgs.br/artevera/wordpress/>.

³ Segundo Gramsci (1982, p.08), o intelectual deve “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente”.

investigador enquanto um sujeito pertencente (e não neutro) a seu contexto de pesquisa. Trata-se da ideia do intelectual orgânico. Esse aspecto é destacado por Marcela Gajardo (1986) que, além disso, faz um inventário bastante pertinente para se pensar o contexto da pesquisa participante na América Latina. A pesquisa participante reconhece que a realidade pesquisada em Ciências Sociais sofre interferência e influência do pesquisador. Não há, portanto, nenhuma pretensão de distanciamento ou neutralidade. A inserção em campo – e a atuação nele – pressupõe sempre uma transformação da realidade estudada mesmo que este intuito não seja predefinido pelo pesquisador (como no meu caso).

“A pesquisa participante”, escrevem Gabarrón e Landa (2006, p.93), “é uma proposta metodológica emergente da crise das Ciências Sociais, que se desenvolve durante a década de 1960 na América Latina e, com aspectos semelhantes, também na Europa”. Tal crise foi marcada por mudanças drásticas no comportamento da sociedade, como a exacerbação de movimentos sindicais e a difusão dos meios de comunicação, e por eventos que instavam por novas reflexões de cunho histórico-social, como o fatídico episódio de maio de 1968, os regimes militares na América Latina, o acirramento da Guerra Fria, etc. Num contexto dessa natureza, não há mais como negar a presença de ideologias por trás das investigações e reconhecer esse princípio inalienável é uma atitude que revela transparência por parte do pesquisador. Não por acaso, quero problematizar a resistência como criação. Essa intenção não é isenta de posicionamento. Se não há claramente uma ideologia à qual me filio, há uma inspiração nietzschiana, por exemplo.

Ademais, na observação participante aplicada ao contexto educacional, o pesquisador “poderá averiguar o que é convergente, o que é divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola” (MARTINS, 1993, p.268). A colocação ajuda a justificar, desse modo, a escolha metodológica. É, afinal, de comportamentos convergentes e divergentes que tratarei: uns convergem para a adequação às regras institucionais outros resistem a elas. Estes serão objeto de minha análise, aqueles parâmetros dos quais necessariamente tenho de partir. Isto é, para entender a natureza criativa dos “divergentes” devo necessariamente ter como parâmetro o comportamento dos “convergentes”.

Muitos trabalhos semelhantes a este adotam os termos “pesquisa de cunho etnográfico” ou “pesquisa de inspiração etnográfica”. Não se trata, no entanto, de uma etnografia. Quem atenta para o uso inapropriado do termo “etnografia” em pesquisas que não necessariamente respeitam os princípios etnográficos é o antropólogo Tim Ingold. Em suas palavras,

Tal procedimento no qual “etnográfico” parece ser um substituto da moda para “qualitativo”, ofende todos os princípios da investigação antropológica apropriada e criteriosa – incluindo o compromisso em longo prazo e com prazo final em aberto, a atenção generosa, a profundidade relacional e a sensibilidade ao contexto. (INGOLD, 2014, p.384, tradução nossa)

A ressalva se faz pertinente, sobretudo, em função de alguns desses princípios condizerem com os objetivos aqui vislumbrados com o caminho metodológico que elegi. O próprio Ingold, no entanto, após acusar uma relativa banalização do termo “etnográfico” de uns tempos para cá, esclarece que a “etnograficidade” está muito mais na intencionalidade do julgamento lançado pelo pesquisador sobre o material coletado no encontro dito “etnográfico” do que na natureza do encontro em si. Ele aventa a alternativa de abandonar o uso da palavra “etnográfico” e utilizar o termo “observação participante”. Para o autor, “observar significa ver o que está acontecendo em torno de si e sobre si, e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades na qual sua vida transcorre juntamente com as pessoas e coisas que capturam a sua atenção” (INGOLD, 2014, p.387, tradução nossa). Um ponto interessante que a explanação termo a termo de Ingold (2014) revela é a noção de que as *coisas*, em seu agenciamento com o mundo e conosco, participam da corrente de acontecimentos. Elas, em outras palavras, *acontecem*. Em texto publicado anteriormente (INGOLD, 2012), o antropólogo rejeita a noção corrente na ciência de que se possa ter *objetos* e defende que as *coisas*, ao acontecerem no mundo, se imiscuem com o ambiente vivo de tal forma que seria mais justo dizermos que também estão vivas. Num ambiente sem objetos, a vida “é inerente às próprias circulações de materiais que continuamente dão origem à forma das coisas ainda que elas anunciem sua dissolução” (INGOLD, 2012, p.32). Participando dessas circulações, as coisas são trazidas à vida. A anunciação de sua dissolução não as faz menos vivas, bem como a certeza de nossa morte não nos anula enquanto viventes.

Essa tergiversação é pertinente à metodologia aqui discutida se levarmos em conta que o observador, mais do que as próprias coisas, participa desses fluxos. Ademais, ele há de estar também atento à relação de seus colaboradores com as coisas, uma vez que estas, ainda que não constituam o “objeto” de minha divagação transgressiva, ganham vida na relação com os sujeitos (e servem de alegorias – dando vida – aos criadores que se autocriam) e, logo, se tornam passíveis de ajudar a levantar hipóteses sobre as atitudes dos sujeitos.

De qualquer modo, Ingold (2014) rechaça que a observação deva pressupor distanciamento e que seja feita com o intuito de objetificar. Para ele, trata-se de um processo

pelo qual se aprende com outros sujeitos acompanhando suas práticas. Conhecemos o mundo vivendo nele e não há como, sendo vivos, não sermos atuantes, participantes.

Embora Ingold (2014) sugira o emprego da expressão *observação participante* como alternativa à banalização do termo etnografia para designar pesquisas cujo método envolve trabalho de campo, tanto ele como Angrosino (2009) situam a adoção da perspectiva desde os ramos da antropologia e da etnologia. A *pesquisa participante* e a *pesquisa-ação*, por outro lado, possuem um viés marxista (e, como mencionei, uma inspiração gramsciana) e, na literatura, aparecem com mais frequência como metodologia adotada na área da Educação. Faço essas ressalvas porque equívocos terminológicos, nesses casos, são bastante comuns. De minha parte, adoto a postura da observação participante sem, contudo, me comprometer com uma pesquisa de cunho etnográfico e ora me aventuro na tarefa de reobservar e de subverter, por vezes, a lógica de uma escrita neutra. Assim, reexisto (resisto) enquanto educador em permanente formação com a escrita. Em outra camada temporal busco atribuir novamente reexistência àquilo que já passou por minha vida como observador participante. A total imersão na cultura dos sujeitos pesquisados, como requer a etnografia, foi inviável e não houve o estabelecimento de vínculos de longo prazo. A inserção em campo, como frisei, teve duração de apenas duas semanas.

Onde quero chegar com essa tergiversação pseudometodológica a esta altura? Primeiro cabe esclarecer um aspecto. Uso o termo “pseudometológica” porque se há aqui método, tema, problema, interesse de pesquisa, objetivos, tudo ao mesmo tempo, são todos eles a vida mesma. A vida mesma é início, meio e fim. A vida mesma é conteúdo e forma, são potências e graus. A vida mesma é escrita e ato de escrever, ato de pensar e pensamento. Para Nietzsche *vida* é “aquele poder obscuro, impulsionador, inesgotável que deseja a si mesmo” (NIETZSCHE, 2003, p.30). Eu *digo* (sim, tentem *ouvir*): “Este, este, este! Este poder impulsionador! Este poder que é sempre *este*! Este poder”. Esta potência do meu querer que quer uma escrita menos estéril e, se ainda não a alcanço, por querê-la já a quero vivamente e por buscá-la já me movimento em direção a algo vivo com *vida*. Quero chegar! Eis a resposta? A resposta é ao mesmo tempo “destino” e “querer” não necessariamente nessa ordem. Ela é *amor fati*. Ela é a assunção da vida e não existe vida sem criação. A criação é algo que resiste à mesmidade. Logo, a resistência é reexistência e há de se assumi-la sem condenações, há de se querer este sintoma. Transgredir é querer sair. Não um querer sair do lugar físico em que se está, mas um sair daquele conjunto de contingências que pressupõe dado funcionamento, que constituem um organismo, uma estrutura. Trata-se de uma “saída”

que é outra entrada (que também não é uma entrada em outro local, mas outro modo de entrar, de ser-dentro), uma saída em que se permanece dentro e em que, ali mesmo, se produz a diferença. Transgredir é deixar com que a experiência produza quereres. É, querendo, ser (para produzir) o avesso daquele dentro estanque. O avesso de dentro no próprio dentro. Transgredir é querer produzir quereres que querem produzir o novo. É *transformar* vivência em experiência e, nesse sentido, é o elã da digressão. Remete ao poder transformador do conceito de *experiência* – aquilo que me tira do lugar em que estava e atíça minha multiplicidade. Larrosa (1994) chama atenção para o fato de, na língua alemã, a palavra experiência (*erfahrung*) poder ser associada àquilo que se passa numa viagem (*fahren*). Experimentar a transgressão, assim, é querer divagar, querer sair dali, chegar em outro/a destino/vida. É um querer em que mesmo a condenação se manifesta como uma provação, como um rito em que se sente a dor de viver, *amor fati*, vontade empoderada.

Por fim, cumpre esclarecer que o caráter trans/di-gressivo não estará presente a todo momento neste texto. A exemplo do modo ritualístico como os rebeldes da sala de aula se lançam numa economia dos atos de resistência, ora se comportando para auferir certa credibilidade, ora subvertendo a moral escolar, minha trajetória de re-existência na escrita mescla a escrita acadêmica comportada com a expressão rebelde. O caráter múltiplo dos meus sujeitos, desse modo, também reflete na pretensão de multiplicidade do texto. É importante, ainda, fazer uma ressalva quanto ao uso de imagens neste trabalho. Como salientam Mossi e Oliveira (2013, p. 3219), geralmente o uso de imagens em textos acadêmicos tem o intuito somente de se deter “à mera ilustração de conteúdos pesquisados e à representação, reafirmação de concepções escritas”. Neste trabalho o objetivo é de que as imagens se juntem às palavras para resistir. Aqui elas terão lugar como recurso discursivo que compõe a textualidade junto com as palavras e não como recurso ilustrativo que explica, exemplifica ou corrobora a escrita.

2 Resistência (Reexistência)

O leitor familiarizado com a literatura do campo educacional, ao se deparar com esta pesquisa, certamente lembrará dos trabalhos dos chamados teóricos da resistência. *Resistência*, segundo Fernandez Enguita (1989, p.07), designa uma estratégia de “negativa coletiva em aceitar exigências” escolares. O autor as diferencia das negativas individuais às quais classifica com o termo *dissociação*. Estas não configuram uma cultura de contraposição à escola. Os meios de *resistência*, por outro lado, detêm valores alternativos que se opõem aos da escola e são compartilhados pelos indivíduos do grupo. Há, portanto, por meio da resistência, um construto cultural alternativo e, neste caso, poder-se-ia dizer, uma contracultura. É possível notar esse aspecto tanto na obra de McLaren (1992) quanto na de Willis (1991). No entanto, passados mais de 20 anos desde a publicação dos textos que aqui servirão como referência, vias dissociativas poderão porventura ser tratadas como mecanismos de resistência à escola. Assim, aqui a palavra *resistência* se aproxima mais de seu sentido literal de oposição e, porque não dizer, físico, isto é, ela é uma “força por meio da qual um corpo (de sujeitos coletivos ou individuais) reage contra a ação de outro corpo (institucional)”. Ainda que essa aproximação seja válida e nos ajude a avançar no conceito, ela não dá conta da complexidade da resistência de que se tratará aqui. Os movimentos de resistência à educação moral não são meras reações. São movimentos caóticos de afirmação de sujeitos em devir. Fazem parte de um processo de autocriação, de reinvenção permanente, de demarcação de território. A resistência é aqui tratada, assim, também como re-existência. É essa reexistência, ou melhor, a fuga constante de uma trajetória de existência uniforme, homogeneizadora, estandardizadora, que melhor define a resistência à moral na escola. Não é a resistência de um indivíduo isolado, mas tampouco é um movimento de resistência organizado. Trata-se de eventos que são emergências espontâneas oriundas de uma trama coletiva. Fora da potência do coletivo, dos agenciamentos intersubjetivos, dificilmente essas reexistências adquiririam esse estatuto de reinvenção. Um ato de resistência, para Deleuze (2003), tem duas faces. Ele é ao mesmo tempo um ato humano e um ato de arte. A arte é algo que resiste à ditadura do inteligível, às pretensões homogeneizadoras da informação e da comunicação. Ela é a última guarida do

“Os movimentos de resistência à educação moral não são meras reações. São movimentos caóticos de afirmação de sujeitos em devir”.

“A resistência é aqui [...] reexistência”

inefável, do inexplicável, o campo de resistência criativa em que o criador necessita de sua criação para ser; para tornar-se aquilo que é; para poder devir como criador de si mesmo (DELEUZE, 2003). Portanto, os atos de resistência aqui serão entendidos como movimentos inevitáveis de criação do novo e de autocriação por parte de seus autores/criadores.

2.1 Notas sobre Teoria da Resistência em Educação

Em sua obra intitulada *Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social* Paul Willis (1991) investiga a conduta de jovens filhos de operários numa escola inglesa. Eles se autodenominam os “rapazes” e possuem um comportamento drasticamente divergente dos “ce-de-efes”. Demarcações de gênero, sexualidade e poder andam juntas na composição de suas identidades. A rebeldia os afirma enquanto machos, segundo os valores por eles compartilhados, mas ao mesmo tempo os torna alunos-problema na escola. Eles estão longe de ser o modelo de aluno que a escola deseja e acabam muitas vezes não conseguindo cumprir os pré-requisitos para serem aprovados. Assim, eles são alijados do contingente de possibilidades de ascensão social que a escola poderia lhes oferecer. Ao mesmo tempo, os afasta da escola. Gradativamente, sua presença na escola torna-se mais esporádica, pois sua prioridade é o trabalho. O trabalho é visto como algo útil, como a realidade, a escola como superficial, como meramente teórica. O serviço braçal, por sua vez, é sinônimo de virilidade e é priorizado em detrimento de uma profissão burocrática. A experiência de fazer “noitadas” em uma idade precoce e a conquista das garotas também são fatores que os diferenciam dos “ce-de-efes”. Ao fim e ao cabo, a dinâmica pela qual se diferenciam é a mesma que os conduz à condição de operários, a exemplo de seus pais. Em seu modo de vida, quase todas suas escolhas e valores os afastam da escola e os leva a desviar-se significativamente do comportamento que se almeja de um estudante. A estrutura de classe é, assim, mantida e a culpa recai sobre os próprios “rapazes” que fizeram as escolhas equivocadas. Desse modo, é preciso ter em mente que o capitalismo não se restringe a um sistema econômico, mas produz identidades e valores que as ajudam a forjar e que, de algum modo, servem à manutenção do sistema. A *resistência* à escola aqui recai em um processo reprodutivo sutil que mantém a dinâmica de classes. Em entrevista, Peter McLaren declara:

“O trabalho representa a independência e atribui aos rapazes uma maturidade postíça.”

Estou cada dia mais impressionado com a maneira pela qual o capitalismo predatório antecede o esquecimento, alimenta a amnésia social, amacia os travesseiros da finitude e pavimenta o mundo com um sentido de inevitabilidade e uniformidade. Fico deprimentemente impressionado com o quão formidável oponente o capitalismo predatório tem provado ser, como ele fatalmente nega o pleno desenvolvimento de nossas capacidades humanas e habitua-nos à imutabilidade da vida social. (McLAREN, 2001, p.185)

Tal imutabilidade é perpetuada em grande medida nas instituições – e na escola mais do que na maioria das outras: no modo como elas “naturalizam” os comportamentos de certos indivíduos e por vezes atribuem a eles estigmas que os reduzem a um pré-conceito simplista. O reducionismo com que a cultura escolar simplifica os sujeitos (os uniformizando) compactuando com uma identidade (e a corroborando) por eles ingênua e desapercibidamente forjada ajuda a “pavimentá-los” em posições sociais bem definidas, das quais dificilmente conseguirão fugir. Ainda que mais detida aos modos que essas identidades são constituídas, os trabalhos dos teóricos da resistência nos remetem à teoria da reprodução (Cf. BOURDIEU; PASSERON, 1996). Nesse sentido, talvez as teorias da resistência não se configurem enquanto propostas com o objetivo de superar a racionalidade escolar como reprodutora do *status quo*, mas ofereçam alternativas de problematização interessantes para esta pesquisa na medida em que desvelam pormenorizadamente o processo de constituição identitária dos sujeitos resistentes. Ater-me-ei agora à análise de McLaren (1992) mais restrita ao âmbito escolar.

Para McLaren (1992), a cultura da sala de aula e da escola como um todo se expressa de maneira ritualística sendo a moralidade inerente a esses ritos. Em sua obra, *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, Peter McLaren (1992) aborda a cultura da sala de aula sob o prisma do conceito de *ritual* e busca compreender a simbologia das atitudes de resistência neles adotadas. McLaren esclarece que

Os rituais de resistência emergem como uma série de formas culturais, tanto sutis quanto dramáticas, que compartilham muitas das características de ‘inversão simbólica’, e invariavelmente se mostram refratários aos dogmas e códigos de conduta autoritários dominantes que são preestabelecidos pelos professores. (McLAREN, 1992, p.128)

Tal referência se faz pertinente porque a escola é um *locus* marcado por essas formas culturais que frequentemente têm como referência os princípios morais mais ou menos explícitos. Os rituais escolares em que há a tendência de se respeitar os códigos de conduta convivem com os de oposição que invertem a ordem simbólica dos códigos estabelecidos pela escola e por seus, por assim dizer, “agentes de escolarização”, sejam eles professores ou membros da diretoria, gestão ou supervisão escolares. Além disso, há rituais que admitem

comportamentos de divergência e convergência e por vezes o mesmo sujeito pode ora pender para obediência, ora para a subversão. Ou seja, dentro da própria escola, mais precisamente em alguns lapsos do cronograma diário, os ritos que visam a preconizar seus códigos dividem espaço com aqueles que a eles se opõem e muitas vezes num mesmo ritual estão presentes as duas forças. McLaren (1992) trata isso em termos de dois estados: o estado de “estudante” ou de “sala de aula” e o estado de “esquina de rua”. Nessa perspectiva, adotar uma postura típica do estado de “esquina de rua” na sala de aula em um momento inoportuno (durante uma fala expositiva do professor, por exemplo) na quase totalidade dos casos pressupõe não só uma simples atitude de resistência à lógica escolar, mas se aproxima de uma transgressão normativa, um ato contrário à moral tácita da escola.

Os rituais escolares não se referem a manifestações puras de uma ideologia ou de uma cultura que se quer inculcar ou transmitir, mas, por assim dizer, são emergências subculturais ordenadas impregnadas de sentidos antagônicos que se constituem desde um campo de disputas políticas e simbólicas. Eles se articulam e se repetem de modo a padronizar comportamentos e sugerir lugares de sujeitos, mas sem conseguir depurar completamente as disposições dos indivíduos para a resistência. Desse modo, os rituais não podem ser reduzidos a hábitos ou práticas cotidianas ordenadas, pois possuem um significado que ultrapassa a ideia de transmissão de informação, de imposição de códigos ou da mera repetição de certas práticas. “Um ritual”, escreve McLaren (1992, p.78), “pode ser concebido como uma série de movimentos codificados que deve oscilar entre uma aleatoriedade excessiva (alta entropia) e uma estrutura rígida (alta redundância)”. Entender os rituais, para McLaren (1992), é imprescindível para que se possa conectar as ações aos seus sentidos.

“Os rituais escolares [...] são emergências subculturais ordenadas impregnadas de sentidos antagônicos que se constituem desde um campo de disputas políticas e simbólicas.”

Os rituais não são criados *ex nihilo*. Nem eles existem em algum vácuo adornado. As sementes do ritual não flutuam em algum éter santificado ou numa onda de incenso; as raízes do ritual não caminham pelo túnel do solo cultural de um jardim mítico e idílico nem emergem da umidade estéril de uma pipeta de laboratório. Os rituais se nutrem da experiência vivida; eles germinam no barro das fraquezas humanas e no desejo de sobrevivência e transcendência; eles crescem conjuntamente, a partir das mediações culturais e políticas que moldam os contornos de grupos e instituições, que servem como agentes de socialização. (McLAREN, 1992, p.73)

Isto é, a repetição de determinados hábitos e comportamentos específicos mais ou menos coordenadamente, ritmadamente, constitui rituais que acabam por funcionar como

“mecanismos articuladores do controle social que literalmente ‘nos coloca no lugar’.” (McLAREN, 1992, p.74-75). Por isso os rituais, ao mesmo tempo, “se nutrem da experiência vivida” e “moldam os contornos de grupos e instituições”. Eles servem frequentemente “a funções normativas, governadas pelos imperativos categóricos ou ‘deves’, que estão enraizados nas estruturas psíquicas dos atores sociais através do processo de contínua socialização” (McLAREN, 1992, p.75).



(MARIMBONDO, 2015)

O ponto em que a proposta de McLaren (1992) parece ser mais convergente com a desta pesquisa é na medida em que o ritual está permeado por valores morais e não raro atua como estrutura moralizante. Enquanto conjunto de hábitos coordenados significantes que atuam para o controle social, nos cerimoniais escolares certas condutas podem ou não ser aceitas. Isso dependerá dos comportamentos tolerados ou esperados dentro do ritual específico em que são efetivadas tais ações. Trata-se de um evento que é dotado de certas regras, mas a oscilação assertiva de um indivíduo em relação a elas não implica necessariamente as suas interiorizações. O ritual da entrada dos alunos na escola, por exemplo, admite comportamentos bastante distintos. Pode-se dizer que nesse momento específico, são aceitos modos mais extrovertidos e extravagantes do que aqueles que se referem à conduta que se espera dos alunos dentro de sala de aula durante a preleção do professor. Durante a aula o comportamento esperado é outro e ainda que muitos alunos respeitem a hora da lição, amiúde adotar o estado de “esquina de rua” é tentador, podendo representar inclusive a conquista de respeito por parte de determinado grupo – o caso dos “rapazes” de Willis (1991) é um exemplo típico.

É preciso deixar claro que os rituais não são de forma alguma neutros e os discursos de que se valem carregam valores morais e por vezes normas disciplinares mais ou menos explícitas. Compreender o lugar que os diversos agentes da comunidade escolar ocupam passa também pelo entendimento de como se dão os rituais escolares. Em função disso que uma teoria do discurso ritual, como salienta McLaren (1992, p.181), “constitui um meio de se entender como os símbolos são relacionados a outros símbolos num campo e como servem como articulações estratégicas que atribuem aos alunos seu lugar na economia moral da escola”.

Dessa maneira, os rituais de resistência são também momentos em que o relativo descrédito por parte dos alunos para com as pretensões moralizantes da escola emerge com maior nitidez e de forma coletiva. São ocasiões limítrofes em que os limites de tolerância às ações de resistência usualmente se mostram bastante tênues e em que o hábito de testar tais limites por parte dos estudantes pode em alguns casos se tornar a regra e não a exceção.

A referência que McLaren (1992) faz à “inversão simbólica” típica dos rituais de resistência se faz pertinente porque é com a menção a um ritual comum à sala de aula que encetarei a próxima seção. Nela, discorrerei sobre o comportamento de dois alunos observados. Os mecanismos de resistência por eles desenvolvidos para se oporem à racionalidade escolar remetem, analogamente, a uma dinâmica ritualística. Além disso, a maneira como se posicionam nos rituais também dá pistas de como eles se lançam numa tensa fronteira entre uma composição identitária relativamente autônoma permanente e os pressupostos da educação moral. Decorre desse embate uma espécie de economia de atos de resistência que consiste em sucessivos atos de reinvenção (reexistência) e estagnação e por vezes de fingimento, de dissimulação. Ater-me-ei agora a uma breve descrição de aspectos referentes ao campo onde realizei as observações e, a seguir, darei início às problematizações.

3 Resistência, (I)Moralidade e Autocriação

Uma escola estadual de ensino fundamental na zona central do município de Porto Alegre – RS. Uma turma de quinto ano do turno da manhã. Era o primeiro dia que eu observava aquele grupo de alunos. Durante duas semanas estive com eles todos os dias e os acompanhei em todas as suas atividades durante o turno letivo. Na primeira, apenas como observador. Passados 21 dias, voltei à escola e lecionei durante aquela semana inteira.

O clima era típico de uma aula que principia: um alvoroço momentâneo; um ou outro educando se levanta; olha para um colega do outro lado da sala; profere alguma palavra; ajeita a roupa e se senta novamente. Dois rapazes um pouco mais velhos que os demais colegas ocupam lugares contíguos à mesa da professora. Sentados e em silêncio, eles olham para trás para observar a balbúrdia. Estariam os “repetentes” condenados à primeira fila?

A professora grita pedindo silêncio e emenda: “onde vocês pensam que estão?”. Ali, na escola, e principalmente na sala de aula, obviamente “não é lugar daquilo”. O seu pedido não surte o efeito esperado. Ainda há muito barulho e alguns permanecem em pé. Ela solicita silêncio novamente em tom mais firme e gradativamente os ânimos arrefecem. O alvoroço inicial vai dando lugar a alguns cochichos. Um dos rapazes repetentes que aqui chamarei de Roberson, volta-se para trás novamente e repreende em tom de ironia alguns colegas. Roberson é, então, admoestado pela professora, pois “não tem nada que ficar se preocupando com os outros”, deve cuidar “dele mesmo”. Roberson, ao ironicamente parecer conformar-se e até corroborar as regras estabelecidas, está na verdade resistindo a elas. Trata-se de uma afronta em certo sentido imoral, indisciplinada, rebelde. Ele zomba do princípio estabelecido de que “ali não é lugar daquilo”. Ele vai constituindo a sua trans-identidade resistente também por intermédio dessas sutilezas, ele reexiste e reinventa-se como aluno. É possível inferir o tom irônico de Roberson em função dos trejeitos apresentados em sua “repreensão” aos colegas. Ele volta-se para trás e antes de falar, sorri. Após a fala, mostra a língua colada ao canto da boca por um instante e ri discretamente. A ordem da autoridade escolar, a professora, é que Roberson cuide de si mesmo e ele cumpre a ordem a risca zombando da própria ordem. Aquele ato de reinvenção do ser-aluno fingindo ser exemplo de aluno não o sendo é, porque não dizer, um movimento de cuidado de si. Ele é Roberson, aluno, Roberson-que-finge-ser-aluno, aluno-fingido, Roberson-fingindo, aluno-quase-professor-que-repreende-os-colegas, ele é o próprio trânsito reexistente, a potência da invenção.

Em *A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Richard Sennett (2006, p.138) admite que “uma visão irônica de si mesmo é a consequência

lógica de viver no tempo flexível, sem padrões de autoridade e responsabilidade”. Este “templo flexível”, para o autor, é uma exigência do que chama de “novo capitalismo”. A estabilidade e a repetição dão lugar à mobilidade e à flexibilização. O tradicional modelo institucional planejado para vínculos de longo prazo é substituído por um modelo mais flexível e que se renova com maior celeridade. Isso, pode-se dizer, acarreta uma falta de lealdade institucional por parte dos atores das organizações, principalmente daqueles que ocupam lugares mais baixos na sua hierarquia. É possível supor, nesse viés, que a ironia de Roberson se dirige de certa forma a toda uma lógica institucional tradicional que traz consigo um padrão de educação moral tão alheio ao apelo contemporâneo ao *carpe diem*. Roberson zomba da norma numa sociedade em que o caráter normativo aos poucos se corrói.

De qualquer modo, a exemplo de Gilson (o colega também repetente que senta a seu lado), naquele momento Roberson não participa da agitação que, poder-se-ia dizer, é habitual (e geralmente, pelo menos até certo ponto, tolerada) nos instantes iniciais das aulas. Nesse interstício, o comportamento espontâneo e certas subversões da conduta que se espera de um aluno em sala de aula na maioria dos casos são bem tolerados por parte dos educadores. São episódios em que os educandos adotam o que McLaren (1992) chama de “estado de esquina de rua” num momento em que se espera deles que tenham uma postura de estudantes – que pressupõe a conformidade com o rito de sala de aula: o silêncio, a concentração e o acato às ordens da professora. Esse estado subjetivo de viver no limite entre duas diferentes fases recebe o nome de *liminaridade* (TURNER, 1974). É com esse conceito que McLaren (1992) trabalha em sua revisão teórica sobre a noção de *ritual*.

Logo na introdução a sua obra *O Processo Ritual*, Victor Turner (1974, p.05) destaca: “Liminaridade é a passagem entre ‘status’ e estado cultural que foram cognoscitivamente definidos e logicamente articulados. Passagens liminares e ‘liminares’ (pessoas em passagem) não estão aqui nem lá, são um grau intermediário”. Viver na *liminaridade* sugere a constituição dos sujeitos a partir dessa tensão entre duas forças e de sua oscilação condicionada por elas dependendo das circunstâncias. Os liminares, assim, assumem uma identidade ritualística nessa instância entre dois estados que não os situa precisamente *entre* eles, mas por vezes ao mesmo tempo em ambos. O antropólogo ressalta ainda que

A pedagogia da liminaridade, portanto, representa a condenação de duas espécies de separação do vínculo comum da "communitas". A primeira espécie consiste em agir somente de acordo com os direitos conferidos ao indivíduo pelo exercício do cargo na estrutura social. A segunda consiste em seguir os impulsos psicológicos do indivíduo, à custa de seus companheiros. (TURNER, 1974, p.129)

Turner (1974) explica optar pelo termo latino *communitas* e pela palavra *comunidade* por temer uma associação equivocada com uma “área de vida comum”. *Communitas*, ao invés, não se trata de uma área ou conjunto de valores compartilhados, mas de um relacionamento entre liminares. Nessa modalidade relacional não há status bem definido entre os indivíduos, eles se encaram em sua totalidade e há livre curso de suas idiossincrasias. A *liminaridade*, conceito que aqui nos será mais caro, expressa a impossibilidade de, sendo partícipe do ritual, nesse lapso entre diferentes “estados culturais” (o momento pré-aula e a aula propriamente dita) e estados psicossociais (ser ao mesmo tempo estudante e sujeito e filho e amigo, etc.), adotar estritamente uma postura que assuma uma identidade sem o reconhecimento ou a contemplação da outra. Isto é, como explica Turner (1974, p.119) em exemplo bastante didático: “A liminaridade implica que o alto não poderia ser alto sem que o baixo existisse, e quem está no alto deve experimentar o que significa estar em baixo”. Adotar a postura de estudante, assim, pressupõe reconhecer a postura inadequada ao estudante. Porém, em muitos momentos aquilo que “não posso ser”, o sujeito que sou com todas minhas idiossincrasias quer ter livre vazão.

A “estratégia”, portanto, que poderíamos considerar de diferenciação de Roberson e Gilson, nos primeiros minutos da aula referida, é pender para o estado de estudante quando seus colegas resistem (a seu modo também reexistindo) momentaneamente a tal estado. Naquele interstício, até a estabilização requerida pelo novo momento ritual, não chega a ser uma heresia ou profanação resistir ao estado de estudante mesmo no local sagrado da sala de aula. Roberson e Gilson vivem nesse instante um tensionamento na constituição de suas subjetividades enquanto estudantes. Eles são liminares tanto quanto seus colegas, mas se inserem no contexto de maneira distinta sem, contudo, deixar de ser participantes daquele ritual. Resistir na perspectiva de reexistir é se manter imerso no ritual, mas produzir modos de ser alternativos, flertar com devires rebeldes e afirmar-se enquanto invenção perpétua em meio ao coletivo que a instituição de um modo ou de outro quer homogeneizar.

“Reexistir é [...]afirmar-se enquanto invenção perpétua em meio ao coletivo que a instituição de um modo ou de outro quer homogeneizar.”



(LÓPEZ, 2013)

Justamente em função desse modo diverso de se posicionar no ritual quiçá inspirado por uma consciência mais acurada de seu estado de *liminaridade* e por um desejo de resistir ao “estado de estudante”, levanto a hipótese de que esses sujeitos praticam uma espécie de economia dos atos de resistência. Eles se lançam numa trajetória de construção identitária que convive em permanente tensão com a educação moral.

Esses sujeitos que aqui estão sendo entendidos como “os resistentes”, diferente da maioria de seus colegas nos instantes iniciais da aula a que fiz referência, comportam-se como alunos esperando pelo início da lição. A aparente “boa vontade” de ambos (que Roberson busca reforçar em tom de ironia), ainda que não se trate aqui propriamente da acepção em que Kant (2009) a emprega, no fundo parece servir como uma espécie de vetor que busca atenuar o impacto causado pelas subversões futuras e que os incluirá num jogo em que vivem constantemente nessa *liminaridade* de uma maneira diversa dos demais alunos. Nesse processo, eles constantemente têm de lidar com uma espécie de economia das suas transgressões. Em outras palavras, pelo estigma que carregam e por serem “marcados” de perto, eles se veem obrigados a administrar suas atitudes resistentes. A ironia de Roberson, sua repreensão aos colegas, de certo modo dá indícios disso. A “boa vontade” aparente demonstra o reconhecimento do que significa ter “má vontade” e, uma vez que se trata de um

recurso irônico levado a cabo num momento isolado, se insere no ritual de maneira *dissociativa* (Cf. FERNANDEZ ENGUITA, 1989), mas trata-se de uma negativa à ordem estabelecida que aqui de qualquer modo será entendida como resistência, como reexistência. Naquele momento, não há separação entre ser aluno e ser sujeito, há as diversas idiossincrasias de diferentes sujeitos mais ou menos conscientes desse entre-estado em que se movimentam e devêm. Dependendo da maneira que Roberson e Gilson “administrarem” sua cota de subversões, eles serão considerados mais ou menos opositores da educação moral. Nitidamente, por exemplo, a postura de Gilson é muito mais bem aceita pela professora do que a de Roberson. No entanto, ele não deixa de, a seu modo, se opor – como ficará mais claro no decorrer do texto – e ser igualmente visto com certa desconfiança, como um “resistente”, como aquele que a qualquer momento pode “aprontar”.

De qualquer modo, essa espécie de planejamento subversivo com fins de diferenciação se trata de uma estratégia de resistência aos princípios da educação moral. Chamo aqui tais atitudes coordenadas de “planejamento” ou “economia” porque Roberson e Gilson, por exemplo, escolhem “ser estudantes” (ou atuar como tais) no momento em que lhes seria tolerado o “estado de esquina de rua” e parecem pensar que porventura poderão, com isso, ganhar certo “crédito” para atitudes de oposição futuras. Em outras palavras, pelo menos no caso de Roberson, ele parecia “planejar” essa “atuação conformista”. Segundo a professora titular da turma, que aqui chamarei de Amélia:

A turma é bem difícil. Venho de um trabalho de 10 meses com esses alunos, desde o ano passado, que no início não aceitavam regras, viviam envolvendo-se em brigas, em bate-bocas generalizados, com xingamentos intensos e explosivos. Só depois de muito conversar e construir com eles regras de maneira mais ou menos democrática, eles estão melhorando.

Contudo, ela admite que “podendo ‘pular’ as regras eles ‘pulam’”. Ela salienta ainda que precisam se tratar, entre eles, com menos agressividade e que, de sua parte, tenta mostrar a eles que “não são uma ilha” e que com agressividade não “chegarão a lugar nenhum lá fora [na sociedade]”. Nota-se aqui o princípio universalista da moral e a existência do que não deixa de ser certo individualismo impulsivo e resistente a ela. A noção de “ser ilha”, expressão corrente no cotidiano, neste caso é bastante pertinente. Como ficará evidente a seguir, os meios de resistência dos educandos que me põem a transgredir/divagar nesta seção se caracterizam pelo individualismo. São comportamentos de indivíduos isolados em momentos específicos não chegando a forjar uma contracultura escolar compartilhada, isto é,

não podem ser considerados como sendo rituais articulados de resistência entre os “resistentes”.

Perguntei à docente também se algumas regras de convivência são exercitadas com alunos durante jogos, por exemplo. Sua resposta foi a seguinte:

Isso ocorre muito pouco! Na Educação Física, por exemplo, prevalece o poder do(s) mais forte(s) (às vezes fazem dois times: o dos jogadores "bons" e o dos que são "mais ou menos"). Se dentro da sala o professor trabalha certas regras e atitudes que prezam pela convivência e cooperação muitas vezes nessas horas "vai tudo por água abaixo".

Aqui é possível perceber outra estratégia de resistência: a possibilidade de serem “ilhas” no esporte. No esporte é admitida certa liberdade para promover a ruptura com a disciplina e o politicamente correto “ensinado” pela instituição. Sempre que eles podem, como me relatou Amélia, eles “pulam” as regras. O esporte é uma instância em que uma atitude que “pulsasse as regras” parecia não ser vista como tão subversiva, afinal, se trata de um momento de lazer. Trata-se de uma atividade que, na escola observada, praticamente não tinha intuito pedagógico algum. As aulas de Educação física, por exemplo, se restringiam a atividades livres que os alunos podiam realizar no pátio da escola. Eram disponibilizadas duas bolas: uma de futebol e uma de vôlei. Geralmente, os meninos jogam futebol e as meninas vôlei. Não havia um educador físico que orientasse as atividades, elas ficavam a cargo da professora titular da turma.

De qualquer maneira, como busco ilustrar, os principais eventos de nítida resistência que presenciei foram envolvendo Roberson e Gilson. O episódio envolvendo Gilson será relatado logo a seguir, mas as subversões mais graves podem ser atribuídas a Roberson. Numa delas, Roberson queria ir ao banheiro, mas recém havia começado a aula. A professora lhe disse que esperasse, que devia ter ido antes. Ele deu de ombros e foi saindo pela porta da sala resmungando: “quer que eu mijar na sala, então”. Na volta, a professora o admoestou e solicitou “mais modos” e que fosse ao banheiro antes do início da aula na próxima vez. “Esqueci, *sora*”, em tom um tanto inconformado, foi seu argumento. A ironia, aqui mais escrachada, “mijar na sala”, é novamente o recurso de Roberson para zombar dos princípios. É claro que ali não é lugar de “mijar” e ele muito possivelmente jamais o faria – sobretudo na presença de outrem –, mas ali é o lugar em que, iniciada a aula, se deve estar presente e não arranjar pretextos para sair o tempo todo. Amélia acusa Roberson de agir de modo a contornar as normas da instituição: “ele não quer nada com nada”, diz ela. E ainda: “ele apronta e depois ligamos para a mãe dele e ela diz que é para deixar ele voltar para casa. E assim ele vai.”

Presenciei um desses episódios em que Roberson “aprontou” e isso acabou acarretando sua liberação da escola no meio da manhã. Durante dois dias consecutivos ele estapeou outro menino na cabeça durante o recreio. No primeiro dia, foi advertido em tom de ultimato. No segundo, foi novamente advertido e, após a direção da escola entrar em contato com sua mãe, ele foi mandando para casa mais cedo.

Terá ele conseguido o que queria? Ir embora mais cedo seria o seu objetivo? Tratar-se-ia de uma estratégia puramente pragmática e em certo sentido hedonista? Parece-me que reduzir sua resistência a

**“Verdadeiro é ‘o que obriga a maior resistência’.”
(NIETZSCHE)**

uma vontade de abandonar a escola mais cedo seria simplificar demais a questão. É provável que esse intuito em muitos momentos passe pela cabeça de Roberson, mas se levarmos em conta sua conduta de resistência como um todo, uma agressão pontual não é apenas uma ação causal que espera pelo o efeito desejado. Obviamente também há um ônus para esse seu jeito resistente de ser. Não por acaso ele é um repetente e mesmo quando não faz nada que agrida as normas vigentes na escola parece haver certa “marcação em cima dele”. Voltemos, porém, à especulação sobre seu *modus operandi* resistente. Para enriquecê-la, antes farei uma incursão na filosofia nietzschiana.

Nietzsche defende que se há algo de *verdadeiro*⁴ no que diz respeito ao sentimento é aquilo “que move o sentimento com mais força (‘eu’)”. E quanto ao pensamento, *verídico* seria “o que dá ao pensamento o maior sentimento de força” (NIETZSCHE, 2011, p.359). Por fim, “sob o ângulo dos sentidos, do tato, da vista, do ouvido”, *verdadeiro* é “o que obriga a maior resistência” (NIETZSCHE, 2011, p.360). Conclui o filósofo: “Logo, esses são os *graus superiores nas manifestações* que despertam para o objeto a crença em sua ‘verdade’, isto é, em sua realidade. O sentimento de força, da luta, da resistência, convence-nos de que existe algo a que resistimos” (Idem). Tais colocações são feitas num contexto em que ele critica o determinismo lógico e o vício de se buscar compreender tudo em termos de causas e efeitos. Para a articulação desses postulados, Nietzsche parte da premissa destacada no início do excerto a seguir e das deduções que a sucedem (o grifo é da própria edição):

Se nos expressamos do ponto de vista da moral, o mundo é falso. Mas, no sentido em que a moral é um fragmento do mundo, a moral é falsa. A vontade do verdadeiro

⁴ Nietzsche utiliza aspas, optei aqui pelo uso de itálico (o mesmo vale para a palavra “verídico” na linha subsequente) para não causar confusão com as citações *ipsis litteris* do texto do filósofo a seguir. O termo, contudo, deve ser entendido no sentido figurado, uma vez que Nietzsche busca a todo o momento sua relativização e crítica.

é uma *estabilização*, uma ação de tornar verdadeiro e durável, uma supressão desse caráter *falso*, uma transposição deste no “sendo”. (NIETZSCHE, 2011, p.357)

Ou seja, aquilo que é tido como verdadeiro se trata de uma estabilização do caos da existência com vistas a apreendê-la de algum modo, torná-la logicizável, acessível ao intelecto humano. O mundo é *falso* porque consiste igualmente numa estabilização a fim de simplificar a realidade. Esta é realizada por aquele que é-no-mundo, o humano, o único ser que, para Heidegger (2004; 2005), possui mundo. É a crença de estar “sendo” num “mundo-verdade” que, de veras, é produzido pelo humano que faz com que este estabilize o lugar em que é e, ao estabilizá-lo, tolhe-o o caráter de algo que sempre, como ele, devém; substitui a ideia de constante criação de algo inédito pelo “ser”, pela essência (o “mundo-verdade”), apreensão esta impulsionada pela “vontade do verdadeiro” – açulada, por sua vez, por um medo do desconhecido, por um desejo de seguridade, por uma vontade de potência travestida de vontade de verdade. Trata-se, portanto, de uma falsificação. A moral, buscando estabelecer “verdades” acerca de comportamentos, falsifica o caos das vontades e paixões que, no entender de Nietzsche, são os aspectos mais “reais” da existência. Buscarei agora analisar o comportamento de Roberson à luz da perspectiva trazida à tona por Nietzsche. Tratar-se-á, obviamente, de uma hipótese, pois não há como identificar as razões precisas que ocasionaram sua agressão.

Em primeiro lugar, se entendermos a agressão como uma ação causal que almeja o efeito “sair da escola mais cedo”, estaremos inferindo algo que desconsidera as hipóteses possíveis (que, quem sabe, sejam também forças atuantes) para que um aluno forjasse um pretexto para sair antes do horário previsto. Algumas, quiçá, com ônus até menor que um ataque físico a um colega. A “escolha” pela agressão, assim, não é meramente eventual e determinista. Utilizo aqui “escolha” entre aspas porque talvez sequer consista num ato deliberado, mas seja, ao invés, mais um evento que surge como um acontecimento no calor de uma existência resistente – uma existência que quer sentir algo de *verdadeiro*, que insta por alguma realidade.

Em segundo lugar, tal agressão não é um fato isolado. Ela se insere em um comportamento que nitidamente é resistente às normas vigentes na escola. Ela é mais uma dentre tantas atitudes que contribuem na produção de uma identidade resistente. Logo, depreende-se que o motivo da sua agressão não é constituído apenas de *uma causa*, não há como estabilizar a agressão e o agressor ou o agredido. Estabelecer *uma causa* seria *falsificar*

a agressão enquanto acontecimento ou forçar o entendimento de instantes de reexistência para além de escapes, de lapsos de fuga de estímulos repressivos-homogeneizadores.

Um terceiro aspecto que quero destacar é que Roberson destoa dos demais alunos da escola no turno da manhã. O educando em questão cursa o 5º ano e é pelo menos dois anos mais velho que os seus colegas. O detalhe é que, no seu turno, na escola há apenas turmas de 1º a 5º ano. O turno da tarde é reservado para as turmas de 6º a 9º ano. Há, portanto, uma diferença etária que é um relevante fator que ajuda a condicionar sua diferenciação. Concomitantemente a isso, parece haver um esforço por parte de Roberson para se diferenciar ao mesmo tempo de seus colegas e dos valores escolares. Em função disso que há pouco utilizei o termo “identidade resistente”. A agressão, assim, também é uma fronteira que demarca o outro e o eu. Ela “move o sentimento com mais força” e delimita a *verdade* (legitimidade) do “eu” (na sua diferenciação) e, forjando uma outra lógica que diverge daquela da instituição, dá ao “pensamento” com o qual compactua um “sentimento de força”. Em outras palavras, a agressão corrobora uma existência possível que se contrapõe à *falsidade do mundo escolar*.

Meditar nesse viés porventura pode soar como uma defesa da atitude de Roberson, mas não se trata disso. Tampouco, evidentemente, trata-se de uma condenação. Meu papel aqui não há de ser de juiz, mas de potencializador. Se quisermos de fato pensar na culpa de Roberson parece mais produtivo que pensemos como o caráter condenável de sua postura emerge como a criação de um novo aluno possível; um aluno que quer dizer à escola: “foda-se esse seu ideal de aluno”. Um aluno que não quer ser aluno porque sê-lo pressupõe assumir uma esterilidade que não lhe cabe: ele é um animal desejoso e frutificador, é um autor de um novo mundo escolar, de um novo tempo, uma nova (i)moralidade. Obviamente que não defendo agressões no ambiente escolar e não creio que seja legítimo se contrapor às normas da escola de uma maneira meramente (auto)destrutiva, mas uma pergunta que cabe ser feita é: até que ponto a escola, da maneira que está estruturada, possibilita modos de resistência à sua lógica, por assim dizer, menos agressivos que deem vazão a subjetividades destoantes de sua cultura? Dará a escola margem para que haja meios de fuga de uma existência estanque (escolar, escolástica, comportada...) em prol de reexistências? Nesse sentido a transgressão é só um sintoma de uma doença quase terminal: a escola não consegue sobreviver à pretensa saúde que preconiza para si e seus usuários, ela sucumbe à potência de criadores que são mais potentes que sua esterilidade homogeneizadora.



(LÓPEZ, 2013)

A lógica da escola mantém Roberson, com 13 anos, no 5º ano do Ensino Fundamental. Não bastando ele ter de conviver com a cultura escolar à qual resiste, também há de conviver diariamente com colegas menores, portanto geralmente mais imaturos e com valores e interesses distintos dos seus. Segundo esse raciocínio, seria plausível pensarmos que o tédio e descontentamento oriundos da convivência forçada no âmbito de uma estrutura institucional rija, possam levar Roberson a transgredir certos códigos ao mesmo tempo como um recurso hedonista para sentir-se livre deles e, subsequentemente, usufruir da liber(t)ação⁵ da instituição mais cedo do que o previsto. Nesse viés, a permanência na escola assemelha-se a uma “tortura” ou a uma “provação de paciência”. Ver-se livre da instituição não parece ser, contudo, o único motivo de suas transgressões e, como aqui foi defendido, não caberia reduzir

⁵ Aqui me vali desse recurso porque o natural seria o uso da palavra “liberação” (extinção de obrigação), mas devido à natureza do argumento desenvolvido nas linhas anteriores a palavra “libertação” (ato de libertar ou libertar-se) talvez fosse mais cabível. A manutenção da dualidade, entretanto, pareceu-me ser mais condizente com a análise que eu vinha empreendendo.

o evento analisado a uma atitude que objetiva um efeito isolado. A interpretação da transgressão como afronta ao código no seio da instituição repressora com o objetivo de fruir de uma liberdade efêmera, assoma-se como uma hipótese plausível, mas o ato não pode ser compreendido como à luz de uma dinâmica determinista. Em síntese, o fato é que não se pode pensar a agressão de Roberson como *uma* causa tendo em vista *um* efeito meramente pragmático. Não parece ser um ato puramente da razão e, mesmo que o fosse, a redução dele a *um* efeito seria demasiado simplista.

Como declara Paul Willis (1991, p.235), “na melhor das hipóteses, a vida cotidiana [e o cotidiano escolar é uma das suas facetas para os estudantes], como a arte, é revolucionária. Na pior, é uma prisão.”. Embora Willis (1991) esteja se referindo à estabilização da estrutura de classes na sociedade, tal estado de coisas parece aplicável aos mecanismos de inclusão/exclusão e legitimação da (in)aptidão dos estudantes na escola – seja para a assimilação da importância da sociabilidade seja para a apreensão de saberes específicos.



(BENOHOUD, 1994-2002)

Pedro Goergen (2007) tematiza a busca do prazer – que habitualmente significa a saída ou fuga dos grilhões de certas morais e lógicas institucionais e, mais do que isso, um último arquejo em busca de *vida* – presente na contemporaneidade, sobretudo levada a cabo pelos jovens, tensionando tal intento com a educação moral. Para ele,

É preciso que filhos e alunos estejam convencidos, primeiro, de que a disciplina e a autoridade são socialmente necessárias e, segundo, que a disciplina e a obediência, embora imponham limites aos impulsos e desejos imediatos, são vantajosas em termos da convivência civilizada. No entanto, essa argumentação é pouco convincente no contexto cultural em que predomina a *eudaimonia*⁶, a busca do prazer, o sucesso e as vantagens pessoais. Ocorre nesse ambiente um notável dissenso entre virtude e felicidade. Está posta, assim, essa última questão: Por que praticar a virtude se ela não conduz à felicidade? (GOERGEN, 2007, p.757-758)

O dilema trazido à tona por Goergen (2007) reflete o que parece ser o maior entrave da educação moral na contemporaneidade. No contexto que observei, Roberson claramente é tachado como algo muito próximo de um “ímoral” ainda que esse termo não seja utilizado explicitamente. Ele é o que no jargão do ambiente escolar comumente se designa como um “aluno-problema”. Antes de tudo, porém, ele é alguém que resiste à disciplina escolar contrária à “busca do prazer”. Roberson se torna problemático por seu modo resistente de se mover na escola em quase tudo que diz respeito à postura desejada pela instituição de um aluno. Ele falta muitas aulas, chega atrasado a outras tantas, agride colegas física e verbalmente, comumente conversa durante a aula e, durante o futebol, parece tirar vantagem de sua idade mais avançada e maior envergadura para acintosamente fazer valer sua força diante dos demais jogadores.

No entanto, curiosamente, seu melhor amigo na escola, Gilson (o “repetente” que senta a seu lado na sala), é aparentemente um sujeito tranquilo. É possível de se notar isso inclusive nos mecanismos de resistência por ele utilizados. Perguntei em dada ocasião a Gilson porque ele não jogava futebol com os outros no período reservado à educação física⁷ e sua resposta foi: “eles são muito ‘fominhas’, professor”. Na opinião de Amélia, “para um bom relacionamento é necessário regras de boa convivência até porque estamos tratando com crianças e formando cidadãos”. Refletindo de acordo com essa perspectiva, Gilson opta por uma conduta “anticidadã” ainda que muito distante de poder ser considerada “ímoral”. Ele exime-se da participação. Não obstante, essa abstenção, na escola, também pode ser interpretada como estratégia de resistência. Isso porque Gilson acaba por se privar do exercício da virtude se levarmos em conta que se espera do cidadão a participação, por assim

⁶O termo grego designa a qualidade de “ser habitado por um bom *daimon*”. Traduz-se, de maneira geral, por “bem-estar” ou “felicidade”. Etimologicamente, deriva-se das palavras gregas *eu* (bom) e *daimon* (espírito). Para Aristóteles a *eudaimonia* era o objetivo da filosofia prática e poderia ser atingida por meio de uma vida centrada na virtude (cf. ARISTÓTELES, 1999). O uso de Goergen (2007) do termo, portanto, se considerarmos a visão aristotélica, não deixa de ser um tanto paradoxal. Fica claro, no entanto, que autor reconhece que na contemporaneidade a “busca do prazer” está dissociada daquilo que Aristóteles (1999) entendia por virtude.

⁷As aulas de Educação Física se resumiam a atividades livres no pátio sem intervenção de um educador físico, por conta disso, utilizo neste momento o termo com letras minúsculas.

dizer, nos atos sociais da *pólis*. No que diz respeito à educação moral, se espera do estudante que se quer educar para ser cidadão, analogamente, a participação nas atividades da sua



(BENOHOUD, 1994-2002)

turma. Quer-se que os alunos participem e que tenham uma “boa convivência” para se tornarem cidadãos. Logo, não tomar parte numa prática que se almeja ser coletiva é fazer o contrário do que se considera pertinente à educação moral do estudante. Os jogos são, reconhecidamente, alternativas para exercitar a importância da existência de regras e leis compartilhadas, sobretudo com as crianças. Privar-se de tais práticas, portanto, é boicotar a didática moralizante menos vertical da escola. Isto é, no modelo de escola que se tem, os jogos representam quicá as únicas atividades em que há possibilidade dos próprios educandos estabelecerem normas

entre si. Se a conduta de Gilson não é explicitamente “imoral”, pode-se dizer que tem qualquer coisa de uma intencionalidade imoral tácita e talvez até inconsciente, uma vez que a formação do sujeito moral pressupõe a constituição de um indivíduo capaz de julgar seus próprios atos e os atos dos outros por meio de certos parâmetros que são estabelecidos a partir do trato coletivo. Para bem julgar, convém o exercício do julgamento. Gilson julga os outros como “fominhas” no futebol, mas a sua abstenção do jogo representa uma resistência ao que a escola espera de um sujeito moral em formação: o exercício do convívio. A educação moral, implícita na lógica escolar e em seus códigos e ritos, pressupõe a participação e o convívio que, uma vez que respeite minimamente e se dê dentro de certos princípios estabelecidos pelos dogmas escolares, representa o próprio exercício da sociabilidade. O convívio social, por sua vez, não existe sem um contingente mínimo de princípios de moralidade e civilidade.

A abstenção do exercício de sociabilidade apresenta-se, assim, como uma maneira de se opor à pretensão moralizante das práticas escolares. Gilson, em sua conduta antiescolar, escolheu se eximir de jogar futebol com os colegas. Roberson não estava mais na escola àquela altura, havia sido mandando para casa por agredir um menino durante o recreio.

Optei por relatar o caso apenas desses dois alunos porque, na turma observada, são eles que notadamente de algum modo acabam sendo rotulados na escola como estudantes resistentes. São “problemas” por serem “repetentes” e, pelo que pude notar, carregam esse estigma na instituição. Ainda que haja uma série de outros episódios de resistência envolvendo outros sujeitos, aqueles em que Roberson está envolvido costumam receber um tratamento diferenciado. Geralmente são subversões consideradas mais graves e mesmo nos casos em que se trata de uma falta leve, o histórico de Roberson parece ser lembrado e ponderado. Como reincidente, os julgamentos que incidem sobre seus atos comumente são mais rigorosos. Nas palavras de Amélia, ele “não tem jeito”.

Roberson e Gilson acabam se destacando e sendo vistos como “anormais”, isto é, contrários à norma. Cabe ressaltar que mesmo que o comportamento de resistência de Gilson seja muito mais discreto e tido como menos violento, ele também carrega um estigma de resistente. Certamente o fato de ser amigo de Roberson também potencializa a desconfiança tida em relação a Gilson. A velha máxima “diga-me com quem anda que te direi quem és” acaba por funcionar como um critério de julgamento dentro da instituição. Em segundo lugar, ele também tem um histórico de resistência que passa, inclusive, por suas reprovações. Segundo Amélia, não há relatos de comportamento violento por parte de Gilson. Pelo menos, “nada fora do normal” no que se refere a agressões físicas. “No máximo empurrava um colega numa discussão”, conta Amélia. Não obstante, de acordo com outras educadoras da escola que a preveniram com relação a alguns alunos com os quais ela trabalharia no ano de 2014 (os quais seguiu acompanhando em 2015), no passado Gilson costumava oferecer bastante resistência para realizar as atividades e “bagunçava” muito durante a aula. Esse tipo de comportamento de sua parte não ocorreu nas duas semanas em que estive observando a turma e, segundo Amélia, “apesar do jeito malandro, ele tem realizado as atividades” e se mostrado participativo e assíduo em sala de aula. O problema da falta de assiduidade também houvera sido apontado pelas colegas de Amélia como uma característica de Gilson em anos anteriores. Ela mesma reconhece que o comportamento de Gilson e sua assiduidade melhoraram muito de 2014 para 2015. No início de 2014, de acordo com a educadora, ele se envolvia com frequência em discussões com colegas e era mais “mal-educado”.

É possível ainda fazer algumas considerações que visam a ponderar os objetivos aqui lançados e o problema a que me propus investigar levando em conta os casos desses dois rebeldes que serviram de substrato a minha rebeldia. A pergunta pela maneira como há resistência aos princípios morais na escola, em princípio, acaba dando vazão a uma espécie de resposta que não traz a moralidade como aspecto central. A resistência parece se direcionar mais nitidamente aos rituais formais e institucionais típicos da escola. A oposição à moralidade reside, no entanto, enquanto aspecto inerente à resistência de modo mais ou menos consciente, dependendo do caso. A dinâmica institucional expressa em um conjunto de normas tácitas ou explícitas representa, pois, um ponto central da educação moral. O comportamento que se espera dos estudantes (e que se quer que eles “levem” para a sociedade) deve prezar pelo convívio harmônico e se calcar nos princípios da democracia bem como nos valores de honestidade e justiça, por exemplo. Quer-se, em outras palavras, formar cidadãos ao mesmo tempo participativos e idôneos. Essa formação pressupõe o exercício do que se entende por cidadania no âmbito escolar. Nesse sentido, a abstenção ao exercício da cidadania (ainda que não seja um ato imoral, como fiz questão de frisar aqui mais de uma vez) na escola representa também uma oposição à educação moral que ali se quer forjar. Dessa maneira, as condutas que podem ser identificadas como detentoras, digamos, de um intuito de imoralidade adquirem matizes de “oposições conscientes” de indivíduos específicos – aqueles já estigmatizados na cultura escolar como opositores ou com um reconhecido histórico de subversões (comumente os “repetentes”). É preciso que fique bem claro que a conduta de Gilson, por exemplo, não é considerada “imoral” pelos sujeitos da comunidade escolar, no entanto, se opõe em certa medida aos pressupostos da educação moral pelos motivos que já foram enunciados.

É importante também salientar que particularmente na turma de 5º ano observada não foi possível notar rituais de resistência de um grupo específico que pudessem ter sido aqui analisados em termos de mecanismos de oposição à educação moral. Nesse sentido, pode-se dizer que os meios de resistência identificados se assemelham muito mais ao que Fernandez Enguita (1989) designa como sendo negativas de *dissociação*, isto é, oposições individuais e que demarcam o desejo de aparte do educando da lógica que

“Resistir a um processo de homogeneização, de prescrição do certo e errado, do bem e do mal, é forçar a abertura do múltiplo no enclausuramento da norma, é inventar a partir do fora sem sair de dentro, é criar autocriando-se.”

lhe é impingida pela instituição escolar. Os rituais em que os estudantes adotam uma postura de “esquina de rua” (McLAREN, 1992) são, no entanto, comuns em certos momentos dentro de sala de aula, sobretudo nos minutos que antecedem a preleção da professora e no momento imediatamente posterior à volta do recreio. Pode-se dizer que eles fazem parte da cultura escolar e, ainda que não correspondam ao modelo de comportamento que se espera do estudante, foram assimilados pela instituição como toleráveis até certo ponto. Eles tampouco constituem propriamente atitudes que sustentam a formação de uma contracultura escolar, mas ocorrem num lapso entre o formal e o não-formal, o “estado de estudante” e o de “esquina de rua” se imiscuem frequentemente num mesmo rito. Esses comportamentos antagônicos que convivem mutuamente nos mesmos rituais se originam justamente do estado que Turner (1974) designa como *liminaridade*. Essa qualidade particular de viver na tensão entre as forças de dois domínios bastante distintos também dá vazão a comportamentos ambíguos. Desse modo, se a ironia do “resistente” aqui analisado é um ato consciente e ajuda a caracterizar, quase que de forma teatral, uma espécie de personagem, o aluno comportado,

há uma série de outros comportamentos de oposição e de posicionamentos contraditórios dentro de um mesmo ritual que parecem ser da ordem do inconsciente e que contribuem para recriar seu autor. Eles emergem do desejo, do afã pelo instinto de socialidade, de afetos que não querem ser estancados. Esses desejos são a própria vida, desejosa de imortalidade, desejosa de sempre desejar (e

“As intencionalidades desses olhos de texto que aqui e ali te olham são a resistência textual, são a trans/di-gressão, são a marca imoralista que (não) me é permitida, são a maneira sutil de me reinventar um pouco em minha escrita e, com isso, me reformar.”

desejar a si mesma). O ato de resistência, nesse sentido, como defende Deleuze (2003), tem um pouco de arte. Resistir a um processo de homogeneização, de prescrição do certo e errado, do bem e do mal, é forçar a abertura do múltiplo no enclausuramento da norma, é inventar a partir do fora sem sair de dentro, é criar autocriando-se. A intencionalidade desses olhos de texto que aqui e ali te olham são a resistência textual, são a trans/di-gressão, são a marca imoralista que (não) me é permitida, são a maneira sutil de me reinventar um pouco em minha escrita e, com isso, me reformar. Esses olhos também querem, ou melhor, eles próprios são quererem, são flores brutas que aí brotaram à revelia, são marcas antagônicas, apêndices de um resistente como na linda expressão de Caetano Veloso:

[...]

Onde queres família, sou maluco
E onde queres romântico, burguês
Onde queres Leblon, sou Pernambuco
E onde queres eunuco, garanhão
Onde queres o sim e o não, talvez
E onde vês, eu não vislumbro razão
Onde o queres o lobo, eu sou o irmão
E onde queres cowboy, eu sou chinês

Ah! bruta flor do querer
Ah! bruta flor, bruta flor

[...]

4 Fuga à Revelia

Neste trabalho me propus pensar sobre eventos de resistência à disciplina escolar como movimentos de autocriação por parte de seus atores, isto é, encarar esses acontecimentos como disparadores para o pensamento da diferença. Para tanto promovi problematizações das posturas e atitudes de dois adolescentes do 5º ano de ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual localizada em Porto Alegre. Elas revelam certa economia comportamental que deixa patente a tensão entre desejos e potências de resistência autocriativa e o peso da norma, da disciplina, da razão e da estrutura institucional.

A escrita cumpriu com uma proposta igualmente econômica, ora pendendo para a ponderação, ora deixando vazar a vida inerente àquilo que sente no texto. O sentido e o sentimento. A palavra e a imagem. Ruídos inaudíveis por detrás das mordanças amplificadas. As marcas das próprias mordanças. A estagnação e o movimento. Cabresto e caminho. Afirmação caótica e negação homeostática. Um texto-limbo. Orgia de paixão e sofrimento, de embriaguez e sobriedade, de aprisionamento e liberdade. A face pródiga do parciomonioso. Voz do Indomável e mutismo na mansidão. Culto à deusa Entropia. Frêmitos entre tédio e êxtase. Fastio de ar e sombra, fome de todas fomes. Embrião de uma doutrina profana. Evocação da digressão. Ode a tudo que seja *trans*. Rebento multipotente dionisíaco – e que deseja mais e mais Apolos. Mas hei de fugir daqui para poder findar e, nas próximas linhas, comportar-me um pouco mais num aprisionamento escolar-acadêmico. Hei de deixar este parágrafo à solta, livrar-me dele, deixar que ele se livre de mim, torne-se livre e isento da culpa de meu academicismo por vir. Parágrafo-rebelde, reexistente, expressão de outro eu que aqui não teria lugar: o avesso da escola, o deseducante. Logo, fujo da própria fuga, à revelia do quase incontrolável elã divagador e me volto à outra textualidade.

Cabe, assim, salientar que termos como disciplina, moral, racionalidade, etc., não foram aqui devidamente aprofundados, mas, em qualquer caso, fizeram menção a nuances de uma mecânica homogeneizadora levada a cabo pela instituição escolar. Ao mesmo tempo a indisciplina ou a rebeldia não foram objetos de uma análise detalhada. Elas, antes, inspiram uma não-análise. Explico. *Análise*⁸ pressupõe desfazimento, decomposição em partes. Aqui rebeldia e indisciplina, em contrapartida, são potências aglutinadoras para se pensar o múltiplo, para se pensar uma expansão do campo existencial por meio de eventos de reexistência. Constituem aqui vetores totipotentes de reexistência, isto é, capacidades totais ou potências polivalentes de diferenciação por meio do ato de resistir. Elas são a fuga à revelia, o

⁸ Do grego *análisis* que advém do verbo *analýein*. O radical *aná* significa “para cima” e *lýein* denota a ideia de afrouxar, decompor, desfazer.

desejo impossível de sair e, diante da angústia dessa impossibilidade, trazer o fora para dentro, produzir a partir dele, produzir a saída no próprio dentro, tornar a conduta “ali indesejada” potência do próprio desejo, querer fugir e produzir fugas que produzem mais querereres, querer ser-fora-daquela-mundo, à revelia, porque a norma já se tornou fatigante demais e, rebelando-se, querer mais e mais rebeldemente, querer mais e mais rebeldemente querer mais, querer ser mais menos-norma, desejar o ser-(im)possível de si mesmo e de seus desejos. Transgressão digressiva. Digressão transgressiva. Uma mancha se alastrando no pretenso imaculado ideal escolar. Uma nova forma disforme. Artes de arteiros com suas obras em trânsito, mambembes. O querer tudo refeito daqueles que “não fazem nada”. E o que é resistir senão a própria tendência do Cosmo? Um refazer-se e expandir-se e tender a mais e mais poder e a mais e mais caos. Um mais a mais em meio aos neutros. Uma faísca de afirmação que não deixa de negar. Os rebeldes são os apologistas da eutanásia escolar.

Não há como sair desta discussão a não ser de maneira fugidia, forçosamente em fuga, pois seu enredo tende à diferenciação perene na medida em que se volta para a vontade de potência, para o desejo de ser mais, de ser muitos, de ser múltiplo.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicómaco**. Villatuerta (Navarra): Folio, 1999.

BENOHOUD, Hicham. Serie La Salle de Classe (1994-2002). Disponível em:
<<http://blogdazac.com.br/2015/02/25/1846/hicham-benohoud-la-salle-de-classe/>>;
<https://www.galerienathalielocatelli.com/galerie127/hicham_benohoud_Oeuvres_serie_la_salle_de_classe.html>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, D.F: Distribuciones Fontamara, 1996.

DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce que l'acte de création? In: _____. **Deux régimes de fous**: textes et entretiens 1975-1995. Paris: Minuit, 2003. p. 291-302.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. Educação e Teorias da Resistência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n.1, p.03-15, jan./jun., 1989.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é Pesquisa Participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa Participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOERGEN, Pedro. Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2004.

_____. **Ser e Tempo**. Parte II. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2005.

INGOLD, Tim. That's Enough About Ethnography! **Hau: Journal of Ethnographic Theory** (*University of Rochester*), Rochester, NY, v. 4, n.1, p.383-395, 2014.

_____. Trazendo as Coisas de Volta à Vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Discurso Editorial; Barcarolla, 2009.

LARROSA, Jorge. Del Espíritu de Niño Al Niño de Espíritu. (Peter Handke y La Novela de Formación). In: LARROSA, Jorge (Ed.) Trayectos, Escrituras, Metamorfosis (La idea de formación en la novela). Barcelona: PPU, 1994, p.49-105.

LÓPEZ, Valeriano. S3cuela Pública (2013). Disponível em: <<http://www.valeriano-lopez.es/secuela-publica.html>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

MARTINS, João Batista. Observação Participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina**, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

McLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 171-188, jul/dez, 2001.

_____. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MARIMBONDO, Santiago. A Escola que Queremos. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/A-escola-que-queremos>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

MOSSI, Cristian Poletti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Inscrever Imagens na Escrita, Escrever pelo Fora: impactos da filosofia de Deleuze & Guattari nas pesquisas em Educação. **Anais. 22º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Belém, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Segunda Consideração Intempestiva, Da Utilidade e Desvantagem da História para a Vida**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. **Vontade de Potência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.