

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO**

ALEXANDRE MANZONI

**A ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: OS EFEITOS
DAS NORMAS E PRÁTICAS NA CORPORALIDADE DISCENTE**

**Porto Alegre
2021**

ALEXANDRE MANZONI

**A ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: OS EFEITOS
DAS NORMAS E PRÁTICAS NA CORPORALIDADE DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Enio Passiani

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Manzoni, Alexandre

A escola e a produção de subjetividades: os efeitos das normas e práticas na corporalidade discente / Alexandre Manzoni. -- 2021.

126 f.

Orientador: Enio Passiani.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Escola. 2. Processos de subjetivação. 3. Corpo. 4. Normas. 5. Práticas . I. Passiani, Enio, orient. II. Título.

ALEXANDRE MANZONI

A ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: OS EFEITOS DAS NORMAS
E PRÁTICAS NA CORPORALIDADE DISCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Porto Alegre, 4 de maio de 2021.

Resultado: **Aprovado**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Enio Passiani (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dra. Rochele Fellini Fachinetto
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dr. Alexandre Silva Virginio
Departamento de Sociologia (IFCH)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dr. Edison Luiz Saturnino
Faculdade de Educação (FACED)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Para minha prima Gisele, que infelizmente não pôde ver seu primo receber o título de Mestre em Sociologia, mas que foi uma pessoa indispensável para que as coisas tenham acontecido do modo como aconteceram.

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, Ben Sacchi Manzoni, que já era amado por mim antes de seu nascimento. Pelo seu riso que me alegra em todas as manhãs de trabalho, seu carinho, seu olhar, sua presença. Ele me mostra todos os dias que nada pode ser mais espetacular nessa efêmera existência do que ser seu pai. Por você, meu filho, faço o que for preciso. Te amo e sempre amarei, meu lindo.

À minha amada esposa, Flávia Sacchi, com quem tenho o privilégio de conviver todos os dias, com quem tive um filho maravilhoso e constituí uma família. Por seus incomensuráveis afetos, carinhos, companheirismo, resiliência e amor. Pelo prazer cotidiano em dialogar com uma antropóloga fantástica. Como pai e sociólogo, só foi possível chegar até esse momento pelos esforços hercúleos de minha esposa. Foi ela quem cuidou de nosso filho a maior parte do tempo, para que eu pudesse escrever em poucos meses, além desta dissertação, uma série de artigos para periódicos.

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. Pelo tanto que cercam o Ben com amor e carinho, é maravilhoso vê-los como avós. Amo-os e sei que sem eles não haveria trilhado o caminho que me trouxe a esse momento.

À minha irmã e madrinha do meu filho, Dienifer Manzoni, pelo amor e companheirismo que me faz nutrir uma sensação de afago pelo laço de irmandade, pelo seu amor para com meu filho. Ao cunhado, amigo e dindo, João Pedro Zanini, pela sua amizade sincera, carinho e senso de humor. Pessoas que integram uma família da qual tenho admiração e orgulho.

À minha avó, Gisela Manzoni, por todos os mimos, cuidado e carinho. À minha tia e madrinha, Maria Helena Manzoni, por toda fibra, por me mostrar que na vida é possível enfrentar dificuldades e ainda assim estender a mão a outrem.

À dinda, Bruna Sacchi, uma pessoa sempre prestativa, além de cuidadosa e afetiva com minha esposa e filho. Ao dindo, Tássio Feitosa, pelo seu humor, pelo carinho e a ajuda sem a qual não teria sido aprovado na proficiência em língua inglesa.

Ao professor, orientador e amigo Enio Passiani, com quem tenho o privilégio de aprender e conviver desde a graduação. Uma pessoa que sempre acolhe com

gentileza e sorrisos. Um acadêmico do mais elevado gabarito, com quem compartilho projetos, interesses e ideias. Pelo enorme carinho e gratidão que lhe dedico.

Ao professor e amigo Edison Saturnino, da Faculdade de Educação da UFRGS, de quem fui aluno e monitor na graduação. Desde então, sempre nutri grandes sentimentos de afeto, carinho e amizade por este grande acadêmico com o qual tenho inúmeras afinidades intelectuais.

Ao professor Alexandre Virginio, cuja trajetória na sociologia e na educação se fundem nas arguições acerca de minhas pesquisas desde seu parecer sobre minha monografia no ano de 2018. Tenho por ele enorme gratidão e respeito.

À professora Rochele Fachinetto, pelo privilégio de ter sido seu aluno na pós-graduação. Com quem aprendi a pensar a multiplicidade de lógicas que envolvem a categoria de gênero em nossas sociedades. Aprendizados sem os quais não poderia lidar com grande parte dos dados de pesquisa.

Às escolas e agentes educacionais por permitirem meu ingresso no interior das instituições com todo o suporte necessário para realizar a pesquisa. Aos meus interlocutores, docentes e discentes, que de forma receptiva e fraterna me permitiram vivenciar seu cotidiano cheio de vivacidade e potência. Foi um prazer incomensurável conviver com estudantes tão afetuosos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado a mim concedida, que me possibilitou produzir voluptuosamente durante os dois anos de mestrado acadêmico.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, espaços em que nos engalinhamos em lutas de vida e morte para manter o que está ou produzir outros possíveis. Aos docentes, técnicos, terceirizados e todos os demais envolvidos na construção desses espaços.

À sociedade brasileira, especialmente aos mais pobres, aqueles que de fato sustentam nossas possibilidades de seguir produzindo conhecimentos desde cadeiras universitárias. Meu mais sincero respeito a vocês, sujeitos cujo sangue, suor e lágrimas têm sido muitas vezes apagado nesse campo de saber, para fazer brotar toda série de distorções sobre a materialidade da vida. Agradeço-lhes, ao mesmo tempo em que cerro fileiras ao seu lado para que não sejamos entregues à completa barbárie.

Com minha escrita, percorro o corpo dos outros,
faço incisões nele, levanto os tegumentos
e as peles, tento descobrir os órgãos e,
trazendo-os à luz, fazer enfim aparecer
esse foco de lesão, esse foco de doença,
esse algo que caracterizou sua vida,
seu pensamento e que, em sua negatividade,
finalmente organizou tudo aquilo que eles foram.
Esse coração venenoso das coisas e dos homens,
eis, no fundo, o que sempre tentei trazer à tona.

Michel Foucault, *O belo perigo* (1966).

RESUMO

Considerando a força dos processos de escolarização na vida moderna o trabalho possui como objeto de estudo as possibilidades de produção subjetiva discente no interior das instituições escolares. O campo de pesquisa é constituído por duas escolas de ensino médio da rede pública estadual localizadas na cidade de Porto Alegre. A primeira delas recebeu o nome de Escola Heterotopia e está localizada próximo à região central, num bairro de classe média e média-alta. A segunda foi nomeada como Escola Piloto, e se situa afastada da região central, num bairro de periferia do município. A questão de pesquisa é colocada da seguinte forma: de que modo os discursos e as relações de poder integram as articulações entre normas e práticas escolares e quais os possíveis efeitos nos processos de subjetivação dos estudantes? O objetivo geral da pesquisa consiste em evidenciar os regimes discursivos e as relações de poder subjacentes em normas e práticas descritas na narrativa escolar como ações pedagógicas. Como objetivos específicos o trabalho elege dois elementos: 1) reconstruir as conexões entre as dimensões normativas das escolas, expostas em Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matriz Curricular etc., e as práticas escolares, de modo a explicitar as condições de possibilidade no horizonte dos processos de subjetivação discente; 2) explicitar a proeminência da corporalidade no processo de escolarização. A hipótese central do trabalho parte do pressuposto de que a escola suspende discursivamente a corporalidade dos sujeitos em seus processos educativos. O percurso metodológico é constituído de análise documental, etnografia, análise de discurso, estudo de caso e etnografia de arquivos. Como algumas considerações finais exhibe: as dimensões ideológicas que recobrem as normas e práticas no interior das instituições de ensino, a produção naturalista das alteridades em ambiente escolar, a descorporificação discursiva dos/as educandos/as, a proeminência do corpo nos processos de subjetivação, a universalização do humano na ótica escolar, a censura moral sobre o corpo feminino, as desigualdades produzidas sobre a categoria sexo-gênero, a formação da masculinidade e da feminilidade como produto de distintas condições ontológicas, os estímulos à heterossexualidade compulsória, as relações entre mercado de trabalho e instituições educacionais, as tentativas de implementação do empreendedorismo neoliberal na escola desde perspectivas meritocráticas e do hiperindividualismo capitalista.

Palavras-chave: Escola. Processos de subjetivação. Corpo. Normas. Práticas.

ABSTRACT

Considering the strength of schooling processes in modern life, work has as an object of study the possibilities of subjective student production within school institutions. The research field consists of two public high schools in the state public network located in the city of Porto Alegre. The first one was named school Heterotopia and is located near the central region, in a neighborhood of middle and upper-middle class. The second was named school Piloto, and is located away from the central region, in a neighborhood on the outskirts of the municipality. The research question is posed as follows: how do speeches and power relations integrate the articulations between school norms and practices and what are the possible effects on students' subjectivation processes? The general objective of the research is to highlight the discursive regimes and the power relations underlying the norms and practices described in the school narrative as pedagogical actions. As specific objectives, the work chooses two elements: 1) to reconstruct the connections between the normative dimensions of the schools, exposed in the Pedagogical Political Project, School Rules, Curriculum Matrix etc., and the school practices, in order to explain the conditions of possibility on the horizon the processes of student subjectivation; 2) explain the prominence of corporeality in the schooling process. The central hypothesis of the work starts from the assumption that the school discursively suspends the corporeality of the subjects in their educational processes. The methodological path consists of documentary analysis, ethnography, discourse analysis, case study and file ethnography. As some final considerations show: the ideological dimensions that cover the norms and practices within the educational institutions, the naturalistic production of alterities in the school environment, the discursive disembodiment of the students, the prominence of the body in the processes of subjectification, the universalization of the human in the school perspective, the moral censorship on the female body, the inequalities produced on the sex-gender category, the formation of masculinity and femininity as a product of different ontological conditions, the stimuli to compulsory heterosexuality, the relations between the market of work and educational institutions, attempts to implement neoliberal entrepreneurship in school from meritocratic perspectives and capitalist hyperindividualism.

Keywords: School. Subjectivation processes. Body. Norms. Practices.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ESBOÇO DAS ARTICULAÇÕES QUE REINVENTAM OS SENTIDOS NO CAMPO DE PESQUISA	22
2.1.	Ocidente e modernidade	22
2.2.	Os usos sociais do corpo.....	25
2.3.	Processos de subjetivação e subjetividades	31
2.4.	A exumação arqueológica e as relações de poder	34
2.5.	Os regimes de verdade, a ciência e a razão	39
2.6.	Os discursos e os mitos.....	42
2.7.	As práticas e a disciplina	45
3.	ESCOLA HETEROTOPIA: RECONSTRUÇÕES ANALÍTICAS EM TORNO DA INDISPENSABILIDADE DO CORPO	48
3.1.	Alguns aspectos sociopolíticos e culturais da instituição.....	48
3.2.	As normas e práticas na Escola Heterotopia: a ideologia no estabelecimento educacional	56
3.3.	A produção da indecência: um estudo de caso sobre gênero e sexualidade	70
4.	ESCOLA PILOTO: O BALUARTE MÁGICO DA LITURGIA CAPITALISTA	89
4.1.	Breve inventário socioeconômico, político e territorial da entidade	89
4.2.	A Matriz de Referência para Modelo Híbrido de Ensino	90
4.3.	Projeto de vida do 1º ano do ensino médio	93
4.4.	Projeto de vida do 2º ano do ensino médio	96
4.5.	Projeto de vida do 3º ano do ensino médio	98
4.6.	Tratamento analítico dos Projetos de Vida: o neoliberalismo na instituição escolar	99
5.	A ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS E A CORPORIFICAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES: CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
6.	REFERÊNCIAS	117
7.	APÊNDICES	124
7.1.	Autorização institucional	124

7.2.	Autorização dos responsáveis.....	125
------	-----------------------------------	-----

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre os processos de subjetivação discente na instituição escolar. Constitui-se num artefato produzido entre os anos de 2017 e 2021, que possui como ponto de partida a complexificação das discussões presentes na monografia intitulada *A instituição escolar e os processos de subjetivação discente: discursos, práticas e relações de poder* (2018), apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa avança em relação a monografia especialmente no que se refere à visibilização do papel do corpo nos processos de subjetivação.

Trata-se de um esforço empírico e teórico orientado por uma análise qualitativa de dados, cujo campo de pesquisa foi constituído por duas escolas públicas de ensino médio da rede estadual, ambas localizadas em Porto Alegre. A primeira delas recebeu o nome de Escola Heterotopia e está localizada próximo à região central, num bairro de classe média e média-alta. A segunda foi nomeada como Escola Piloto, e se situa afastada da região central, num bairro de periferia do município.

Tendo como objeto de estudo as possibilidades de produção subjetiva de discentes no interior das instituições escolares, a pesquisa mobiliza como principais recursos metodológicos a etnografia e a análise documental. Em vista dos fatos, esses métodos são desdobrados junto da análise de discurso, do estudo de caso e da etnografia de arquivos.

Na Escola Heterotopia são considerados como principais interlocutores da etnografia os/as 60 educandos/as de duas turmas de segundo ano do ensino médio regular, os/as 14 docentes que lecionavam para essas turmas e os demais agentes escolares (diretores/as, coordenadores/as e orientadores/as pedagógicos/as etc.), acompanhados/as durante todo ano letivo de 2018 e pelos quais exponho a maior parte das falas e práticas do cotidiano institucional. Os eixos normativos analisados na Escola Heterotopia versam, sobretudo, acerca de seu Projeto Político Pedagógico.

No caso da Escola Piloto, em razão da Pandemia de COVID-19, as análises são exclusivamente de caráter documental. O foco recai sobre os Projetos de Vida que integram a Matriz Híbrida Curricular do Novo Ensino Médio, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Isto posto, gostaria de convidá-lo/la, caro/a leitor/a, a apreciar esse texto de Sociologia da Educação integrado, de modo mais amplo, a uma Sociologia do Conhecimento. É a partir da intersecção desses dois campos sociológicos, junto ao tema das subjetividades, que realizo também uma Sociologia do Corpo que se desdobra em áreas como: estudos de gênero, estudos de sexualidade, semiologia, sociologia das disposições.

Considerando o objeto de estudo, a questão de pesquisa se coloca da seguinte forma: de que modo os discursos e as relações de poder integram as articulações entre normas e práticas escolares e quais os possíveis efeitos nos processos de subjetivação dos estudantes?

A noção de “subjetividade” é constantemente mobilizada por autores consagrados das ciências sociais como intercambiável a conceitos como personalidade (MEAD, 1968), reflexividade (GIDDENS, 2002), identidade/*self* (TAYLOR, 1997) etc. Frequentemente a subjetividade é vista nessas perspectivas como algo similar a um procedimento cognitivo pelo qual o “ator”, de maneira intersubjetiva, incorpora papéis e atua no “teatro” da vida (DAHRENDORF, 1969). Isso denota o quanto essas vertentes estão preocupadas em postular um “sujeito da ação” que possa ser administrado por quadros puramente teóricos. Para isso, precisam formular o sujeito na escala do “tipo ideal”, pelo qual a subjetividade aparece como produto da racionalidade, da interioridade, da consciência etc.

Por outro lado, a obra de Michel Foucault faz uma análise histórica dos processos de subjetivação no Ocidente centralizando o papel do corpo na produção de subjetividades. Ao elaborar uma história política do corpo, o autor evidencia que é ele o alvo do poder e do discurso. Para Foucault (1999), o “homem” como nós o pensamos é uma invenção do século XVIII, considerando que o grego antigo era um sujeito completamente diferente do sujeito moderno, pois estava sob um regime de verdade e de práticas corporais que produziam sua subjetividade de modo radicalmente distinto.

Diante disso, temos dois tipos de tratamento teórico-epistemológico do conceito de subjetividade. No primeiro caso, a subjetividade é em larga medida associada a conceitos que aludem a processos mentais. Portanto, são formas de descorporificação do sujeito que projetam “agências imateriais”, quando as pessoas se relacionam consigo e com o outro, sobretudo a partir das possibilidades corporais. No segundo

caso, nós temos uma conformação corporal dos sujeitos, embora eles não sejam pensados no século XXI ou especificamente nos limites da historicidade brasileira.

Primeiramente explicito que a abordagem foucaultiana dialoga substantivamente com o desenho de pesquisa proposto, embora não dê conta de certos acontecimentos de nosso espaço-tempo. Mas no caso das tradições epistêmicas mais subjetivistas e/ou que descorporificam os processos de produção subjetiva, há aspectos irreconciliáveis com o campo empírico.

Aqui se torna inescapável dizer que, para postular as subjetividades como sendo produzidas desde dinâmicas não corpóreas, é preciso suprimir a historicidade com a qual os sujeitos se defrontam. A modernidade nasce junto da colonização da América Latina, fato que produziu extirpações subjetivas, cognitivas, afetivas nos povos submetidos a uma estrutura de pensamento eurocêntrica promovida com a violência da dominação.

Mas acontece que essas mutilações não ocorrem na ordem pura da consciência, ocorreram na ordem dos corpos. Sem que “corpo” e “natureza” fossem vinculados e produzidos como “objetos do conhecimento”, tanto os corpos quanto os territórios dos povos colonizados não teriam sido transmutados em espaços disponíveis para uma multiplicidade de lógicas de subjugação e controle (QUIJANO, 2014).

No Brasil precisamos observar como “natureza” e “essência” se fundem no presente nos modos como os corpos dos sujeitos são vistos, pensados e geridos, porque esse é o padrão dominante de relações de poder. As explorações raciais e de gênero são fatos onipresentes e absolutamente perceptíveis em nosso cotidiano, e elas acontecem tendo no limite o corpo. Mesmo em escala ideológica, as dinâmicas subsumidas nas ideias de consciência, singularidade, reflexividade, estão conformadas por práticas corporais.

Portanto, é ingenuidade ou, ao menos se trata de uma *amnésia da gênese histórica*, pensar que consciência e reflexividade estão isentas de atribuições materiais subjacentes quando essas consciências e reflexividades são carregadas de dimensões corporais. Na perspectiva de Giddens (1991), por exemplo, não estamos fora da modernidade, simplesmente a modernidade se radicalizou. Sendo assim, como a modernidade pode ser identificada com ênfase na reflexividade, esse processo incessante de avanços cognitivos sobre os conhecimentos, quando a

modernidade funda uma noção profundamente corporal como a de “raça”? As sociedades disciplinares, afinal de contas, disciplinam os corpos ou as consciências? Se for as segundas de fato vivemos num mundo de espíritos...

Tendo como campo a instituição escolar, a pesquisa se justifica em dois níveis: primeiro, contribuir com os estudos sobre os processos de subjetivação na escola, considerando que esse é um espaço público de socialização, pelo qual os indivíduos são desde a mais tenra idade produzidos, vistos, acomodados corporalmente; segundo, na medida em que pretende enfatizar junto das formulações epistêmicas das ciências sociais como se torna precário pensar os sujeitos e a subjetividades sem os corpos.

O objetivo geral da pesquisa consiste em evidenciar os regimes discursivos e as relações de poder subjacentes em normas e práticas descritas na narrativa escolar como ações pedagógicas. Como objetivos específicos o trabalho elege dois elementos: 1) reconstruir as conexões entre as dimensões normativas das escolas, expostas em Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matriz Curricular etc., e as práticas escolares, de modo a explicitar as condições de possibilidade no horizonte dos processos de subjetivação discente; 2) explicitar a proeminência da corporalidade no processo de escolarização.

A hipótese central do trabalho parte do pressuposto de que a escola suspende discursivamente a corporalidade dos sujeitos em seus processos educativos. A narrativa da escola sobre si a partir de seus eixos normativos passa a impressão de que ela é o lugar de encontro das mentes e não dos corpos.

Ao suspender a corporalidade em seu núcleo discursivo, a escola possibilita que as relações de força subjacentes ao modo como a “verdade” sobre os sujeitos é produzida seja orientada tendo determinadas corporalidades como medida universal de humanidade. O não reconhecimento em âmbito discursivo da dimensão corporal dos sujeitos como algo elementar nas relações sociais permite que as relações de poder se coloquem de maneira assimétrica como algo normal na medida em que distintas corporalidades concentrariam diferentes recursos sob uma ótica naturalista.

Minhas escolhas metodológicas iniciais eram constituídas pela análise documental e a etnografia. Entretanto, dadas as dinâmicas, fenômenos e acontecimentos com os quais o pesquisador se depara num esforço empírico, foi

necessário acrescentar aos procedimentos metodológicos a análise de discurso, o estudo de caso e a etnografia do arquivo.

Iniciei a produção dos dados no ano de 2017, quando ingressei na Escola Heterotopia para realizar meu estágio docente obrigatório. Incumbido de produzir um relatório de estágio, registrei as primeiras notas etnográficas ainda naquele ano. Mas foi a partir de março de 2018, com o início do ano letivo, que se constituiu a maior parte do material aqui apresentado. Em meados de 2018 deixei de exercer o lugar de docente na disciplina de sociologia e estabeleci contato com discentes, professores e demais integrantes da comunidade escolar sob o ofício de pesquisador.

Durante os seis meses dedicados à observação de alunos e professores em sala de aula, elegi duas turmas do segundo ano do ensino médio regular como os principais interlocutores da etnografia, que somavam, em conjunto, 60 educandos. Junto a eles eram acrescentados os 14 docentes que lecionavam nessas turmas. E aqui cabe assinalar que minha opção por essas duas turmas teve uma razão específica: como havia lecionado para elas, e na medida em que seriam necessárias autorizações para reproduzir os fatos, a pesquisa contaria com acontecimentos observados ao longo de todo ano de 2018, não apenas os fatos elencados nos últimos seis meses, como aconteceria caso escolhesse outras turmas.

Todavia, ressalto que o material derivado dos meses em que estive exclusivamente ocupando o lugar de pesquisador é muito mais sólido do que aqueles produzidos sob observações menos sistemáticas. A faixa etária dos discentes estava entre os 15 e os 18 anos de idade, e as observações foram realizadas em todas as disciplinas da grade curricular, assim como as interações dos discentes nos demais espaços escolares.

Minha pretensão era reingressar no campo a partir de 2020, acrescentando no mínimo mais seis meses de pesquisa de campo com uma turma de cada nível, de modo que pudesse acompanhar sistematicamente as diferenças apresentadas durante a progressão no ensino médio. Entretanto, fui impedido pela Pandemia de COVID-19.

Referente à etnografia, são cruciais os registros sobre os processos concretos do dia a dia da escola, anotações em diário de campo que desdobram as experiências, os fatos que podem dar sentido a uma análise. Segundo Maria Cristina Costa (2010),

a etnografia é um método empírico no qual as convenções, simbologias e maneiras de dizer são interpretadas pelo pesquisador que reinventa seus significados.

Com a observação me propus a captar os enunciados, as práticas e os processos presentes no interior da instituição, o que é e como se faz uma atividade escolar. Isso me permitiu reconstruir os pontos de vista, tensões, sentidos etc., subjacentes ao modo como as atividades escolares iam se desenhando. Conforme 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).

Minhas observações foram compostas de traçados distintos, tanto porque percebi algumas condutas mais frequentes, quase invariáveis, anotando-as sob o signo da rotina, quanto pelo registro daquilo que era “extraordinário”, casos excepcionais. Em qualquer um dos casos sempre estive muito preocupado em não destituir meus interlocutores de autoridade simbólica e intelectual. Em posse da caneta, o que fiz foi elaborar uma narrativa ao reorganizar os sentidos em jogo, portanto, não encontrei ou construí uma verdade sobre as coisas, o que produzi foi uma intervenção socioanalítica sobre um espaço político-epistêmico.

Na etnografia estabeleci uma relação de proximidade com um objeto que não é uma *mathesis universalis*, mas um ser vivo e social circunstanciado, acossado por relações de poder. Portanto, foi necessário considerar as relações de força entre minha autoridade de cientista e meus interlocutores na medida em que também sou uma entidade corpórea viva, social e circunstanciada.

Segundo Tura (2003, p. 186), “em vez de o pesquisador iludir-se em procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação, o importante é buscar entendê-las”. Pois, “é comum que as pessoas não se sintam bem sendo observadas” (TURA, 2003, p. 193), sobretudo porque a observação enquanto método também carrega uma dimensão de violência.

As reações dos sujeitos diante de minha pessoa, fossem elas de curiosidade, hostilidade, receptividade ou indiferença, foram fundamentais para as análises, pois diziam sobre como eram organizadas as relações de poder e as concepções de

mundo no espaço. Para Carvalho (2003, p. 215), “as concepções de masculinidade e feminilidade e da forte associação, no pensamento dessas crianças, entre mulheres, feminilidade e docência, de um lado, e entre homens, masculinidade e poder, de outro” podem ser considerados um exemplo sobre os modos como são concebidas as relações de poder e visões de mundo no espaço escolar.

Foi assim que produzi a interpretação dos comportamentos, condutas, gestos, falas, cerimônias institucionalmente reconhecidas. Diante do desafio, tentei tornar a explosão dos múltiplos sentidos que eclodem no cotidiano escolar numa materialidade textual o mais próxima possível de mobilizar o corpo do/a leitor/a, tendo em vista que se trata de uma etnografia interessada num processo marcadamente corporal, como é a subjetivação.

Na Escola Heterotopia tive acesso a dois documentos, que foram o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Já havia me debruçado sobre eles na ocasião da minha monografia de conclusão da graduação, com uma análise documental um tanto quanto breve. Meu desejo era o de acrescentar ao conjunto dos documentos as atas do Conselho de Classe e, principalmente, os documentos do corpo psicopedagógico.

Contudo, durante o desenrolar da pandemia, enquanto aguardava a possibilidade de retomada das aulas e reingresso no campo, as duas profissionais responsáveis pela liberação destes documentos (coordenadora pedagógica e psicóloga escolar) se aposentaram. Como se trata de uma documentação delicada, não tive acesso a esse material por parte do profissional interino como teria tido anteriormente com as responsáveis titulares, posto que já havia construído vínculos de confiança desde o período em que fui estagiário.

Decidi suspender uma nova análise do Regimento Escolar, considerando que ele basicamente repete o Projeto Político Pedagógico sendo, contudo, mais enxuto. O Projeto Político Pedagógico é percebido na análise como um documento regulatório, que explicita as normas, as intencionalidades, enfim, todas as prescrições pelas quais o processo de escolarização pretende se desenvolver em princípio. Uma primeira questão que gostaria de salientar quanto à interpretação do Projeto está de acordo com o que ressalta 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 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).

Tomando os documentos como textos projetivos, não vejo ilicitude em interpretá-los como a versão discursiva oficial de um estabelecimento escolar. No entanto, pelo fato de conjurar a etnografia na pluralidade de métodos, não tomei as prerrogativas normativas como um campo fechado em si mesmo para exercer interpretações. Como sugerido por Howard Becker (2007), deixei os casos definirem as categorias, mesmo porque “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).

Ao trabalhar com esses arquivos mobilizo uma análise discursiva para indicar a frequência e a intensidade de alguns enunciados. De acordo com Caregnato e Mutti (2006), a análise do discurso é constituída pela prática de pesquisa que identifica no corpus textual a articulação de três elementos: ideologia, história e linguagem.

Portanto, essa é uma análise que cerca um argumento e evidencia os direcionamentos linguísticos que ele introduz como generalizáveis desde um caso particular. Ou seja, desde um ponto puramente discursivo, pode ser inscrito como histórico o que é ideológico. Para tanto, contei com os aproches de autores como Michel Foucault, Roland Barthes e Louis Althusser.

Embora seja possível um curto-circuito teórico metodológico na confluência destes três autores, já que o conceito de ideologia é absolutamente estranho a Foucault, ao passo que o mesmo não ocorre com Barthes e Althusser, tive um motivo especial para congregá-los: a relevância do conceito de ideologia nas disposições normativas da Escola Heterotopia. Optei por não suspender a análise da ideologia na pesquisa apesar dos contornos foucaultianos que a cercam. Portanto, acrescentei dois autores que compartilharam com Foucault uma perspectiva anti-humanista e avessa ao positivismo, de modo que essas diferentes matizes teórico-conceituais mantivessem a ossatura de pesquisa.

Além disso, os documentos regulatórios indicam determinadas condutas que pretendem produzir, evidenciam projeções sobre os sujeitos, estigmas. etc. Esses textos são práticas escritas e como tal atuam sobre corpos e subjetividades desde um conjunto de máximas que cercam as sociabilidades das pessoas a partir de um regime enunciativo. E foi por este motivo que durante as observações das práticas escolares em relação ao documento, senti a necessidade de desdobrar algumas questões relativas a gênero e à sexualidade por meio de um estudo de caso.

No estudo de caso consegui perceber melhor algumas questões subjacentes nas articulações entre normas e práticas, de como os discursos e as relações de poder perpassavam as questões de gênero. Para Leila Mafra (2003, p. 110), é pelo estudo de caso que podemos “entender e apreender de forma mais abrangente o lugar ocupado pelos estabelecimentos de ensino na vida dos alunos”, porque ele permite “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). De acordo com Sarmiento:

O estudo de caso pode definir-se como “o exame de um fenômeno 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 fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes (SARMENTO, 2011, p. 137).

Na Escola Piloto, na medida em que a pandemia de COVID-19 me impossibilitou de executar qualquer trabalho de observação, a metodologia se desdobra numa perspectiva puramente documental. Os documentos aos quais tive acesso foram o Regimento Escolar, principal documento normativo da instituição, a grade curricular do Ensino Médio Regular e os currículos do Novo Ensino Médio sob uma Matriz Híbrida de Ensino. Como não poderia elaborar uma articulação entre normas e práticas da mesma forma que fiz na Escola Heterotopia, decidi me concentrar nos Projetos de Vida presentes na Matriz Híbrida do Novo Ensino Médio.

Sendo Michel Foucault uma referência importante em meu trabalho, e considerando que o autor elaborou uma história dos processos de subjetivação no Ocidente a partir de pesquisas documentais, entendi como plausível seguir com a análise desses documentos diante do meu problema de pesquisa. Aqui saliento que não abordo as práticas na Escola Piloto tal qual elas acontecem, mas como estão

previstas discursivamente para acontecer pelos Projetos de Vida que analiso. Portanto, reoriento metodologicamente meu problema de pesquisa para trabalhar sobre o material. Nesse sentido, trato os Projetos de Vida como *arquivos etnográficos*.

Uma etnografia do arquivo se “assenta nas anotações relativas a correspondências, analogias, regularidades, remissões, ou o seu reverso, que o arquivo disponibiliza (PORTO, 2007, p. 127). Para Olívia Maria da Cunha (2004), não há fronteiras que demarcam e parâmetros que definem o que são arquivos etnográficos, considerando que os dados produzidos como relevantes variam de acordo com cada pesquisador. Entretanto, estes objetos são comumente vistos como corpus documentais, sejam eles escritos, iconográficos, audiovisuais etc., na medida em que são percebidos como “repositórios” (CUNHA, 2004).

As análises que cercam esses acervos arquivísticos repercutem o quanto os concebo como sistemas de enunciados que não falam em si, eles falam sob uma provocação. Esses documentos produzem uma narrativa a partir de seus objetos de conhecimento, objetos que existem para convencer, ordenar e transformar.

As intenções desses objetos podem estar imiscuídas de lógicas classificatórias que inventariam, catalogam e massificam de acordo com os critérios em jogo. Por esse motivo os trato como espacialidades pelas quais os sentidos são produzidos com a supressão de diversos elementos sociais que são sua “fonte e emblema de poder e conhecimento” (CUNHA, 2004, p. 291).

O projeto estrutura-se da seguinte forma: no capítulo 2, subsequente a esta Introdução, será apresentada a fundamentação teórica da pesquisa; no capítulo 3 são apresentadas as análises da Escola Heterotopia; a seção 4 apresenta as discussões acerca da Escola Piloto; no capítulo 5 são dispostas algumas considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ESBOÇO DAS ARTICULAÇÕES QUE REINVENTAM OS SENTIDOS NO CAMPO DE PESQUISA

2.1. Ocidente e modernidade

Entre os séculos XVI e XVIII surgiram inúmeras formulações filosóficas em que a *consciência* se constituiu como objeto central do conhecimento. Simultaneamente, surgiram diversas teses idealistas sobre o que seja o ser humano e a humanidade.

Immanuel Kant (1980) propôs que o mundo é uma congregação babélica de sentidos, e que a consciência é aquilo que permite ao humano ordenar esses sentidos desde sua capacidade em realizar sequências lógicas sobre elementos dispersos. A partir de Kant, o mundo provém da interioridade do sujeito que organiza as coisas em ideias, porque em si mesmo o mundo não tem sentido, são os apriorismos da inteligibilidade humana, as categorias não determinadas socialmente que fazem com que os sujeitos deem sentido às coisas. Kant faz da consciência um objeto universal e a-histórico ao assentar estruturas substanciais do espírito que são inerentemente humanas.

Friedrich Hegel (1992) defenderia que a consciência humana e as visões de mundo que dela derivam possuem uma matriz histórica. Essa historicidade impossibilitaria a existência de uma consciência universal tal qual na filosofia kantiana, portanto as consciências seriam marcadas pela temporalidade historial. Assim, uma sociedade em determinada época pensa que, acredita que, diz sobre, ou seja, possui um olhar sobre o mundo historicamente determinado. Portanto, Hegel crê que a consciência é o espírito encarnado no humano que segue avançando progressivamente nos períodos precedentes, transmutando a consciência numa consciência-de-si.

Ao aprofundar a ontologia histórica presente no pensamento hegeliano, Karl Marx (1998) colocaria em xeque o fato de que a consciência possa ser vista como algo universal. Todavia, em Marx a questão não é apenas apontar que as consciências são historicamente delimitadas, mas também o quanto estão vinculadas às classes, e essas classes têm certas formas de pensar que não necessariamente são produto da consciência, senão das ideologias. E quando se admite a existência da ideologia se está juntamente admitindo que existe uma relação entre o pensamento e os olhares

sobre o mundo e as trajetórias sociais dos sujeitos, seja a origem familiar, os espaços escolares pelos quais transitamos, o tipo de trabalho que fazemos etc.

Embora estas três perspectivas sejam bastante distintas, quando consideramos o conjunto da obra desses autores, seja porque Hegel e Marx desarticulam as pretensões do universalismo kantiano ao introduzir a historicidade na produção da consciência, ou porque a ideologia em Marx assume certo protagonismo, essas correntes fundamentais do pensamento ocidental possuem em comum uma forte ênfase no pensar da consciência humana. Portanto, as diferenças entre esses autores não caminham em direção a uma corporeidade do sujeito, mesmo quando a consciência é historicizada. Aqui se trata de abordar as consciências no modo como elas habitam o pensamento.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014), o impacto do cartesianismo na formação epistêmica europeia comprometeu o pensamento ocidental hegemônico desde uma perspectiva eurocêntrica. O conjunto de dualismos elaborados por René Descartes (2009) levou o Ocidente a uma secularização burguesa do cristianismo. Com o cartesianismo, o dualismo cristão entre “corpo” e “alma” é transmutado para uma dualidade que separa a “razão” e “corpo”.

Na medida em que a razão cartesiana se constituiu como o correlato secular de alma, ela se tornou incompatível com o corpo. Portanto, na matriz eurocêntrica de pensamento só há sujeito do conhecimento quando sublimado por um estágio evolutivo que desmembra corpo e razão, porque o corpo é visto sob a perspectiva do objeto do conhecimento.

Embora considere importantes os conceitos de consciência e ideologia, me distancio das teorizações que instigam a interpretação desses conceitos como resultado de processos mais ou menos mentais. Nesse sentido, me aproximo epistemologicamente das análises sobre a modernidade que colocam o corpo em debate.

A leitura do Ocidente moderno proposta por Foucault (2008b) evidencia uma centralização da vida em seus aspectos biológicos: nascimentos, mortandade, saúde etc., que investem no corpo uma série de aparatos *biopolíticos* de regulação e controle das populações por meio de instituições como: escolas, hospícios, prisões etc., respaldados pelos saberes pedagógicos, médicos, jurídicos e assim por diante. Desde

então, o corpo é o alvo das regulações territoriais pelas quais se desenvolve “a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 1979, p. 131).

O autor nos apresenta o modo pelo qual o exercício do poder via instituições adentra os corpos sob um princípio latente que está entre o viver e o morrer, modelo que marca o alvorecer dos mecanismos sociopolíticos dos Estados ocidentais modernos (FOUCAULT, 2008c). É por meio desse conjunto de dispositivos culturais e políticos que os sujeitos são conduzidos no interior das instituições a exercerem sobre si processos de enquadramento e normatização.

A partir da modernidade o mundo ocidental seria marcado pela articulação de ao menos quatro forças: os processos de colonização, o modo de produção capitalista, a Igreja Católica, e os Estados nacionais liberais, orientados filosófica e politicamente por premissas racionalistas e individualistas. Tanto por eventualidades quanto por conveniências, a esquematização do pensar produzida pela modernidade eurocêntrica idealizou uma quimera egocêntrica pelo modo como os europeus passaram a se autodefinir.

A estrutura de alteridade montada pelo sistema colonial não permitiu a identificação dos europeus pela presença mútua em relação aos diferentes de si. O olhar eurocêntrico urdiu uma autoidentidade provinciana, desde a crença no progressismo sociocultural de antigas civilizações que se localizavam territorialmente no espaço onde surge a figura do europeu, esse ser que encarnaria o ideal do *Homem vitruviano* do antropocentrismo moderno.

Para justificar a marcha do progresso, fosse por meio da colonização, da escravização ou da eugenia, os europeus elaboraram uma narrativa que dispôs a história como o desenrolar de uma linha evolutiva. Isso permitiu a suspensão tanto das rupturas socioculturais quanto dos processos de errância sociopolítica dos Estados europeus (MBEMBE, 2014).

Esta premissa linear, invocada concomitantemente ao apagamento das violências praticadas pelos europeus, fez com que o “homem racional” se arrogasse como medida universal de humanidade e limpasse, de acordo com Krüger Jr. (2016, p. 35), “a sociedade de sua mácula correspondente à desrazão, caracterizado pela figura do louco, mantendo a propriedade do status quo, permitindo que a norma abasteça a lógica de normalidade”, concebendo tudo que não fosse igual a si como anormal (FOUCAULT, 2010).

Isto posto, o sistema de pensamento eurocêntrico elaborou modelos binários de percepção do mundo social, distinguindo de forma maniqueísta o normal do patológico, o racional do emocional, o verdadeiro do falso, atribuindo ao íntimo dos diferentes sujeitos naturezas tão incomunicáveis quanto as categoriais de percepção de mundo construídas nesse sistema. Essências autorrealizáveis que supunham que o humano seria o receptáculo de um espírito supra-histórico. Sendo este espírito aquele que se transforma, que ocupa papéis e percorre trajetórias, selando o destino da humanidade pelo progresso.

Entre outras coisas, as relações de forças objetivas da Europa e do europeu diante de outros povos, culturas e sujeitos permitiram a reprodução dessas visões do mundo com a permanência e expansão do binarismo. Embora o entendimento do mundo e, mais especificamente, as categorias de apreensão do universo social, estejam em constante luta política, ao mesmo tempo teórica e prática, pela conservação ou transformação das formas de compreender esse mundo (BOURDIEU, 2004a).

2.2. Os usos sociais do corpo

É o corpo quem está no centro das relações entre o sujeito e o mundo. O corpo produz e reproduz uma infinidade de usos de acordo com as condições de possibilidade num espaço e num tempo, seja no núcleo familiar, na vida doméstica, na intimidade ou nas instituições públicas pelas quais os sujeitos transitam. Há infinitas formas e motivos pelos quais as pessoas se envolvem em conflitos e podemos assumir que eles são frequentemente apresentados por um conjunto interminável de conceitos, tais como: cultura, ideologia, trabalho etc. Assim, gostaria de sugerir que vissemos o corpo como um dos vetores elementares dos conflitos e das vicissitudes que deles resultam.

Proponho que vejamos a trajetória dos constrangimentos pelos quais passam os sujeitos saturada pelo corpo. Na vida cotidiana é preciso reconhecer que a forma como os indivíduos se sentam, andam, falam, comem e suam pode colocá-los diante de situações vexatórias e humilhantes. Ao mesmo tempo, ser e se sentir constrangido por questões como essas coloca em evidência o fato de que é na medida de uma inadequação corporal que se pode ser ridicularizado, preterido ou classificado.

Se está em jogo o fato de que certos códigos de conduta e aparência são requeridos aos sujeitos para que sejam inclusos e aceitos, se trata de dizer que esse conjunto de exigências é destinado aos corpos e aos seus usos. Quando falo em *usos do corpo* tento me aproximar do entendimento de Marcel Mauss (2003) de que o corpo é uma ferramenta fundamental de relação entre os sujeitos. Nossas *técnicas corporais* são produto não apenas de práticas gestuais incorporadas sob demandas específicas como aquelas exigidas aos atletas, soldados e dançarinos, mas sobretudo pelo fato de que as técnicas corporais integram a nossa comunicação.

As técnicas corporais podem ser vistas como esboços gestuais físicos, no entanto, se trata também de dimensões comunicativas ligadas às significações culturais. Ou seja, se ao sentarmos mantemos nossas pernas afastadas, podemos comunicar falta de polidez e pudor; se gesticulamos incessantemente, é possível que sejamos vistos como eufóricos ou estabanados.

Todavia, os corpos não existem em um vácuo de intencionalidades. Há interesses em jogo tanto nas relações dos sujeitos entre si quanto nas relações entre os sujeitos e as instituições. E o olhar que uma pessoa tem do próprio corpo é produto da trajetória de possibilidades de inserção dessa corporeidade nas mais diversas esferas da vida social, sejam profissionais, afetivas, sexuais, educacionais etc.

As classificações das condutas corporais dentro de uma ordem social são marcadas pelas distintas valorizações que cada uso e forma corporal concentra. Portanto, a beleza como aparência (forma) do corpo pode servir para usos profissionais, tanto no sentido de facilitar o acesso a empregos cuja atividade fim não exigiria, em princípio, um determinado padrão estético, quanto em se tratando de profissões ligadas à publicidade (propagandas, marketing etc.). Do mesmo modo que um corpo saudável encontra condições de uso diferentes daquelas vivenciadas pelo corpo doente.

A capacidade cognitiva desenvolvida pelos sujeitos de projetar os objetos que os cercam como exteriores ao próprio corpo é fruto do desenvolvimento de um *sentido sobre a imagem do corpo* que depende do modo como sua corporalidade é produzida (FERREIRA, 2008). Ou seja, as representações e sentidos atribuídos pelas pessoas aos objetos depende do contexto de possibilidades com as quais passaram a perceber a inserção do próprio corpo em sociedade. Para Ferreira (2008), nossa interação com a sociedade requer a adesão de uma identidade exterior pela qual os outros possam

nos reconhecer, o que significa que nossos corpos, ao serem transmutados para uma condição objetal, são informados pelos aspectos socioculturais dominantes.

Pierre Bourdieu (2006, 2007) elege em sua grade analítica o *corpo vivido* não apenas como o espaço de incorporação do mundo social, mas também como lugar de externalização das condutas. A classe de origem, o gênero ou quaisquer que sejam os marcadores sociais são circunscritos na carne como signos indelévels de corporeidade. A sua teorização empírica é um esforço de decantação da alquimia entre o social e o simbólico que tem como limite o corpo.

Por meio do conceito de *habitus* o sociólogo descreve os conjuntos de disposições corporais e psíquicas que são herdadas, transmitidas, transformadas e perenizadas, consciente ou inconscientemente. O *habitus* ocupa o lugar de produtor de práticas e olhares, ao mesmo tempo em que absorve as estruturas de uma sociedade, sua cultura, instituições, discursos e crenças, em que pese as diferentes possibilidades de existência em cada grupo ou segmento populacional (BOURDIEU, 2004a).

Pelo *habitus* ele expõe como as trajetórias são circunstanciadas simbólica e materialmente considerando dois fatores: primeiro, os modos como os sujeitos são distribuídos espacialmente considerando aspectos socioeconômicos, níveis de escolaridade, ofício e classe de origem; segundo, o modo como internalizam uma hexis corporal, padrões estéticos, categorias morais de julgamento social etc.

No curso histórico de cada sujeito, cada coibição e exigência condicionam a modos de fabricação do corpo e da psique. O que culmina nas maneiras e motivos pelas quais os indivíduos sentem dor, choram, reagem com serenidade ou violência (BOURDIEU, 2002). Ocorre que esses gestos emocionais também são práticas corporais na medida em que a postura que temos nos diversos ambientes também dependem do nosso corpo, seja pelas expressões faciais ao bocejarmos entediados ou quando o nervosismo nos deixa com as pernas inquietas.

Entretanto, gostaria de propor que a camada do *senso prático* presente no quadro de análise bourdieusiano seja relacionada à sua interpretação de que nas sociedades modernas somos orientados por critérios de *distinção*. As distinções são as justificativas existenciais em nossas sociedades capitalistas cujos sentidos do viver e do morrer não existem aprioristicamente (BOURDIEU, 2007).

A distinção é a sublimação do existir, ela é o distanciamento social da *fruição inferior* por meio da *absolutização da diferença* exercida por aqueles que acumulam *propriedades ordinais* vistas como *raridades distintivas*. A ideia de uma *singularidade exemplar* que recobre certos sujeitos é o critério derradeiro na constituição de uma pessoa distinta, o que exige um encanto ilusório “que a distingue de tudo o que ela não é” (BOURDIEU, 2007, p. 164).

Isso significa que as dimensões estéticas e morais que constituem as corporeidades são uma bússola que orienta *a luta contra a desclassificação*. O que acaba provocando distribuições desiguais de afeto, expectativas, compreensões etc., pela dinâmica a qual são submetidos os sujeitos em cada espaço social desde uma hierarquização dos diferentes corpos.

A discussão pós-estruturalista implodiu a ideia-força de que o sujeito é orientado pela natureza que o habita (BARTHES, 1980; DELEUZE; GUATTARI, 2010; FOUCAULT, 1999). Expondo a fragilidade da equação que justifica pela essência relações e condições socialmente construídas, este grupo de intelectuais iluminou a existência do corpo para além de mero suporte de experiências e experimentações do espírito.

O pós-estruturalismo expôs que, na prática, os fluxos de uma existência são percorridos corporalmente, que é no corpo que se tornam possíveis as marcas de uma vida. Desse ponto de vista, ao enfatizar as historicidades dos corpos o pós-estruturalismo desarticulou o mito de uma substancialidade natural do humano presente na narrativa ocidental. A partir disso, nós não vemos as pessoas dotadas de uma certa essência, mas em relação a, em processo, em situacionalidade, em devir. Passamos a conceber os sujeitos circunstanciados por diferentes condições socioculturais e ontológicas de acordo com o espaço e o tempo.

Preocupado em expor o controle disciplinar sobre os corpos, Foucault (2013) fala sobre a extensa gama de coerções corporais no sentido dos limites, vetos e imposições que originam uma estrutura de manipulação das condutas. Essas formas de controle são investidas pelas práticas de medicalização, judicialização, moralização, pedagogização dos corpos por dinâmicas repressivas que são externas. Por outro lado, há um conjunto de estímulos para que os sujeitos exerçam sobre si mesmos as pressões e obrigatoriedades pelas quais o corpo pode ser esquadrihado.

Neste último caso, essa é uma arquitetura sofisticada de captura das rebeldias e subversões diante de estruturas opressoras.

Podemos pensar aqui em certas ampliações de autonomia corporal conquistadas, como é o caso das liberdades sexuais adquiridas nas sociedades ocidentais desde a década de 1960 por diversos fatores como, por exemplo, as contracepções, o enfraquecimento dos regimes matrimoniais compulsórios, algum nível de descriminalização de sexualidades etc. No conjunto das conquistas poderíamos dizer que existiram ganhos tanto na esfera cultural quanto nas dimensões legais sobre a autonomia dos sujeitos sobre seus corpos.

Entretanto, que as pessoas possam se opor a um casamento arranjado no século XXI sem o mesmo auto constrangimento com que fariam na primeira metade do século XX, considerando o cinturão moral, emocional e afetivo que as envolvia, não significa que a degradação de um sistema específico de produção de autocontrole não possa ser substituído por outro. O que estou tentando apontar é o fato de que uma sociedade que se liberta de determinadas opressões acerca da sexualidade em um recorte temporal não necessariamente se autonomiza corporalmente, sobretudo em termos progressivos, aliás, essa é parte da discussão elaborada por Foucault em seus quatro tomos da *História da Sexualidade*.

A título de exemplo, podemos observar a ampliação quantitativa e qualitativa de procedimentos estéticos. Há um estímulo incessante para que os sujeitos travem uma batalha contra seus próprios corpos no que se refere à mudança da aparência física, e essa luta só pode ser levada adiante na medida em que os indivíduos passam a exercer sobre si as pressões para atingir um corpo idealizado.

Exercícios físicos exaustivos, dietas radicais, suplementos, medicações, lipoesculturas, harmonizações faciais, enfim, toda uma série de práticas de auto intervenção. Esses são os meios pelos quais os sujeitos tentam acumular os bens simbólicos, os recursos estéticos capazes de distingui-los: jovialidade, magreza, simetria etc. Algo que Paul Preciado (2018) está sinalizando como *biocódigos* normativos altamente vinculados às aparências ideais masculinas e femininas.

Certamente, na medida em que essas formas de controle dependem de um gesto de força do sujeito sobre si, elas podem causar uma impressão de autonomia quase ilimitada, mesmo que tenham passado a integrar a vida das pessoas pela força da propaganda. Porém, seria pouco generoso afirmar que essas induções sempre

passam desapercibidas pelos sujeitos, e não está em jogo dizer que as pessoas não percebem. Aliás, devemos atentar para o fato de que quando pensamos algo que vimos em nosso campo de pesquisa nossos interlocutores chegaram primeiro, e eles também foram capazes de ver, independente das suas respostas.

O que está em questão é o fato de que, pela experiência, os sujeitos dão respostas extremamente complexas e sofisticadas do ponto de vista prático. Como, por exemplo, evitar de engordar em uma sociedade na qual sabem que o estereótipo recai sobre os corpos que estão acima do peso ou usar cosméticos para retardar o envelhecimento numa sociedade que descarta os idosos. Nas instituições escolares, por exemplo, o exercício do autocontrole não existe somente pela naturalização dos processos, mas como prática de autopreservação, considerando que os discentes pesam os custos sociais de uma não adaptação que tem como contrapartida o estigma.

Os corpos dos educandos denunciam as inúmeras dificuldades que a instituição escolar propicia pelo não reconhecimento do corpo como central para o processo educativo. Significa que a maioria das inaptações a um mecanismo que produz inúmeros desconfortos físicos e fisiológicos é vista como “dificuldades de aprendizagem”. Nesse sentido, são questionadas as capacidades cognitivas dos educandos, quando, na prática, o problema é de outra ordem: pelo fato de ser incômodo para os jovens ficarem sentados por horas numa mesma posição. A matéria-prima da escolarização é o corpo, é no corpo que o desespero dos jovens se explicita e é visto como “agitação”, que nada mais é do que a demonstração por parte desses sujeitos de que o processo de docilização corporal é violento.

Para Foucault (2013), o corpo na modernidade se torna um objeto visado e investido pelo poder. A atenção dedicada ao corpo torna-o um espaço em disputa, pois é do corpo que são retiradas as forças necessárias para manter as ordens do domínio:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...] Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Por este motivo que Michel Foucault (2010) atribui grande importância à anormalidade como potência nômade diante das identidades fixas. Para desarticular a possibilidade de que os sujeitos que encarnam corporalmente o “normal” excluam do universo subjetivo aqueles indivíduos que estão sob uma outra matriz de subjetivação, produzida sobre condições não hegemônicas em nossas sociedades.

2.3. Processos de subjetivação e subjetividades

O corpo é o grande testemunho das nossas trajetórias, ele é o acontecimento do desejo, dos encontros com outros corpos, da potência dos afetos, “tudo está sobre esse corpo incriado, como os piolhos na juba do leão” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 30). Ou seja, “é o corpo quem cruza os espaços, que é tomado por intensos afetos, que altera e alterna as formas, que multiplica suas possibilidades estéticas e morais ao transmutá-las” (MANZONI, 2020a, p. 100).

O que está em questão é o campo de possibilidades dos sujeitos a partir de como seus corpos se articulam dentro de limites sócio-históricos, pois “o devir de uma subjetividade é corporal, não é o devir das essências, mas dos corpos dessubstancializados” (MANZONI, 2020a, p. 100). Não é nem o devir dos espíritos cristãos, nem o das mentalidades cartesianas.

A subjetivação se refere a formas de fazer uma experiência de si articulada com as condições do corpo do sujeito no espaço-tempo, pois o campo de experiências de uma pessoa é marcado pelas possibilidades do seu corpo em atuar como intermediário de seus encontros com o mundo. O que significa que a nossa subjetividade é corporificada pelas coisas que nos cercam, “é o corpo que dá carne e peso à subjetividade” (MBEMBE, 2014, p. 181):

Essa construção epistêmica do conceito de subjetividade diverge radicalmente das concepções que o compreendem como lugar de autodeterminação individual ou emanção de uma personalidade singular. Tendo em vista que a atribuição destes sentidos reverbera um substrato metafísico investido de *mitemas*, pelos quais a nossa “interioridade” descorporificada assume o protagonismo, ressuscitando velhas fabulações coloniais que opõem o corpo, sempre objeto de escárnio, ao espírito, racional e elevado (MANZONI, 2020a, p. 100-101).

A modernidade chancelou a razão como obreira das nossas sociedades, mas isso faz parte da ficção, pois quem carregou as pedras que construíram as cidades foram os corpos. Somente a razão, sem pernas e braços não assentou nenhuma pedra, ao passo que a mitologia ocidental elaborou a fantasia de uma razão incorpórea capaz de movimentar vidas que só existem na presença de corpos.

Portanto, se discutimos anteriormente o pensamento ocidental a partir da modernidade, é para dizer que o mais importante não é tanto o pensamento em si, mas os modos como se produzem os sujeitos numa determinada época capazes de pensar dentro de certos limites. O que nos interessa a partir disso é tanto o processo quanto o produto ou, nos termos deste trabalho, os modos de subjetivação e as subjetividades.

A subjetividade, em boa parte do estado da arte, tem sido vista enquanto forma de “atividade sobre si mesmo, assunção de si perante o mundo, agência pessoal, a capacidade de fazer ser para si aquilo que não é autorreferência, autofinalidade, autointeresse e pessoalidade, ipseidade” (LIMA; FAZZI, 2018, p. 248-249). Num apanhado da literatura acerca da subjetividade chegamos a termos como os seguintes:

(a) os processos de formação da subjetividade são iniciados desde o nascimento, (b) ocorrem por meio de uma interação entre o indivíduo e seu meio ambiente sócio-histórico-cultural e num (c) alinhamento intersubjetivo de comportamentos sociais (papéis sociais dotados de expectativas e restrições) e práticas discursivas. Tais trocas intersubjetivas (d) ocorrem pela mediação de símbolos, por meio dos quais – realizando atos de significação – os homens atribuem sentido ao mundo e à sua existência (LIMA; FAZZI, 2018, p. 263-264).

Reparem que em nenhum desses momentos os corpos dos sujeitos são mobilizados como o elo com as “interações”, com o “meio ambiente”, com os “papéis” etc. Tudo é um grande “si”, um grande “eu”, de gente que parece flutuar no mundo social sem matéria. Mas também não se trata de mobilizar o corpo enquanto sinônimo de corpo orgânico, mas também como corpo de acontecimentos que maculam as trajetórias dos sujeitos:

Além disso, o elo entre a subjetividade e tempo, de modo mais radical, é uma forma de dizer que o sujeito é corpo, que a subjetividade é algo que acontece num corpo e dele não se desvincula. De fato, se a subjetividade é, como definimos acima, uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então, o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o

corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também como o corpo construído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência. Quando dizemos de um modo um tanto cru que o corpo é um corpo das relações isso significa que o corpo envolve, então, o encontro com as coisas, ficando subentendido que uma coisa pode ser um outro corpo, orgânico ou inorgânico, uma ideia, uma imagem etc. (CARDOSO JR, 2005, p. 345).

Aqui estou me opondo à ideia de que a subjetividade é o lugar de autodeterminação dos indivíduos pela vontade pessoal. As transformações no íntimo do sujeito pelos processos de subjetivação que experimentam se dão diante de fluxos de força e resistência. De modo mais direto:

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 (MANZONI, 2018, p. 12).

Portanto, as sérias argumentações de que os sujeitos são “dotados de singularidades” e na sua ação individual fazem existir sobre si, contra todas as coerções de um mundo altamente lesivo, competências totalmente livres de raízes sociais, é uma afirmação totalmente fantasmática. Já de largada, se esses metafísicos prestassem atenção no fato teriam observado que o exercício do poder sobre si só acontece na medida em que os sujeitos já se perceberam, por força de convenção, como corpos individuados:

[...] o mais singular dos traços de uma pessoa só se pode compreender se reconstruirmos o “tecido de imbricações sociais” na qual ela está inserida, e de que apreender os comportamentos de um indivíduo supõe a reconstrução dos desejos que ele tenta satisfazer e que “não estão inscritos nele antes de qualquer experiência” (LAHIRE, 2005, p. 16).

Para Bernard Lahire (2005), a produção de um indivíduo como singular é, não em raras ocasiões, o reflexo de discursos puramente ideológicos. Para tal, a sociologia deve guardar enorme atenção aos estudos das instituições e dos dispositivos sociais para (re)construir as relações de interdependência que baseiam os sentimentos de singularidade, já que as instituições, “ou melhor, o campo, oferece um espaço de possibilidades pré-constituídas; ele regula as disposições, isto é, ele as coage e censura, ao mesmo tempo em que lhes abre caminhos” (LAHIRE, 2015, p. 1400).

Deste modo, a ideia força de um “eu atomizado” é uma estratégia sistemática para a responsabilização individual por questões estruturais em nossas sociedades

(LAHIRE, 2005). Para Lahire (2005, p. 25), “o singular é necessariamente plural” e “não há nada mais geral do que o singular” (LAHIRE, 2005, p. 33). Não se trata de dizer que os sujeitos são determinados pelas estruturas, mas apontar o quanto são multissocializados e multiconicionados, de modo que também não se aceite docilmente a blasfêmia de que existe um determinismo do “eu” pelo “si mesmo”.

Frequentemente, as ideias de uma primazia do indivíduo sobre a sociedade se revestem do conceito de *agência*. Portanto, desde essas perspectivas, é o conjunto das agências humanas aquilo que produz certos arranjos sociais, sendo a agência, por excelência, alheia à dominação, à subjugação, à coerção etc.

Saba Mahmood (2006) numa leitura feminista não ocidental vai propor que não vejamos a agência como essencialmente o contrário das lógicas dominantes de uma sociedade, considerando que para isso seria preciso universalizar o sentido de um “eu” que é vivido exclusivamente pelas mulheres nas tradições liberais do Ocidente. O que Mahmood está propondo é que a agência é também um modo de ação dos sujeitos sob uma historicidade. Diante de uma certa história, isso que é evocado genericamente no Ocidente como sendo “agência humana” se dá com sentidos radicalmente outros dependendo do espaço-tempo.

Para Foucault (1979), os processos de subjetivação estão ligados ao modo como o sujeito exerce *práticas de si* diante de certos *regimes de verdade*, ou seja, ele tenta produzir a si e ver a si considerando que há uma estrutura de inteligibilidade que também o produz e o vê. Nesse ponto, a sujeição é o paradoxo das formas de exercício do poder desde violações subjetivas, muito embora o poder não seja algo puramente repressor, como é também construtivo.

Os processos de subjetivação estão fortemente imbricados em relações de poder e práticas discursivas. Na ótica foucaultiana as dimensões culturais, políticas, econômicas, científicas etc., estão sobretudo articuladas à emergência histórica de determinados objetos do conhecimento. Isso passa pelas possibilidades de produção subjetiva num espaço-tempo à medida em que as relações estabelecidas entre *saber* e *poder* circunstanciam a corporalidade dos indivíduos em uma época.

2.4. A exumação arqueológica e as relações de poder

Em *A arqueologia do saber* (1995), Foucault explicita os movimentos elaborados em suas pesquisas, de modo a propor alguns procedimentos metodológicos que ele conceitua como arqueologia. A arqueologia é uma espécie de busca pelos processos subjacentes necessários para a cristalização dos discursos. O que Foucault pretende a partir disso é enxergar o que está escondido nas camadas discursivas que se amarram umas às outras. Sendo assim, Foucault sugere que a difusão de enunciados se dá por meio das relações de força entre eles, e que essas relações geralmente não estão visíveis.

Assim, a arqueologia se faz como uma exumação das narrativas, um movimento de escavação do solo que recobre as inúmeras vidas que viveram em diferentes tempos. Isso para tornar visível que entre os tempos e espaços não há relações de continuidade, mas de ruptura. As descontinuidades históricas são embalsamadas, o que nos apresentam é um mito que nos conduz a acreditar que a história é resultado de uma longa linha evolutiva, que tem como fio condutor o progresso humano. Trata-se, portanto, de um processo fictício de vermos o humano como entidade essencial, a-histórica, submerso em processos de desenvolvimento graduais etc., conquanto o humano seja a obra mais acabada da história moderna:

O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo. Se estas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram, se, por algum acontecimento de que podemos quando muito pressentir a possibilidade, mas de que no momento não conhecemos ainda nem a forma nem a promessa, se desvanecessem, como aconteceu, na curva do século XVIII, com o solo do pensamento clássico – então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia (FOUCAULT, 1999, p. 536).

A questão é que nós somos compelidos a acreditar em certos signos e objetos pela forma como regularidades enunciativas conformam nossos modos de dizer, produzindo um território de fala, um espaço de saber. A arqueologia é o que permite expor as dinâmicas de poder implicadas na constituição de um espaço de saber. Significa que numa época nós pensamos e falamos de acordo com um regime discursivo produzido sobre relações de força que estão subjacentes e que são fruto de escansões desordenadas que não tinham um vir a ser inscrito na história.

Considerando que as sociedades não derivam de uma linearidade histórica, nós não falamos em todos os momentos sobre os mesmos objetos, porque esses são

produzidos sob ordens discursivas temporais, derivadas das relações de poder daquele momento histórico. Portanto, o saber é o que torna visível determinados objetos, é ele quem organiza o campo de possibilidades de vermos um número limitado de enunciados e conhecimentos que, no entanto, se apresentam como tudo o que poderia existir (FOUCAULT, 1995).

A tarefa da arqueologia foucaultiana se constitui em evidenciar que aquilo que pensamos e dizemos é historicamente limitado por um regime enunciativo, um regime que incorporamos e nos faz sentir como se certas coisas partissem do nosso ser enquanto natureza. Portanto, os sistemas enunciativos nos quais estamos submersos produzem serializações e distribuições dos sujeitos, na medida em que as relações de poder subjacentes aos enunciados submetem nossos corpos a se produzirem como objetos do saber (FOUCAULT, 1995, 1999, 2012).

O surgimento de objetos do conhecimento está vinculado a produção de uma série de conceitos capazes de contornar, delimitar esses objetos, e essas elaborações conceituais são circunscritas no âmago de artimanhas normativas. Aquilo que um enunciado nos faz ver e dizer, ou seja, o campo de constatação significativa de um objeto, é o que permite a aquiescência do exercício poder, da autoridade sobre aquele ente que não existia em momentos precedentes.

Existem descontinuidades epistêmicas, aquilo que se sabe numa época deixa de se saber em outra. As formulações eugênicas de Francis Galton (1982) não estavam marchando em direção às ciências biológicas da forma como as concebemos hoje, pois se tratava de um regime de positividade datado historicamente e forjado sobre recursos de autoridade específicos. A cada configuração histórica das relações de poder nós somos envolvidos por novos objetos do conhecimento.

Desse modo, o espaço de saber constitui os objetos do conhecimento como, por exemplo, a delinquência, o retardo, a hiperatividade, junto a articulações conceituais, institucionais etc., pelas quais se produzem as relações de poder entre o jurista e o delinquente, o psiquiatra e o retardado, o pedagogo e o hiperativo, e assim por diante. A arqueologia, portanto, é o procedimento pelo qual podemos reconstruir uma genealogia das relações de poder, sobretudo quando consideramos que não existe “relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2013, p. 30).

Mobilizo uma noção de poder imiscuída em contornos foucaultianos, de modo que é preciso compreendê-la não como uma instituição ou estrutura, mas como o suporte móvel das relações que se estabelecem numa sociedade. De outra maneira, significa dizer que o poder não é substancial, o poder é algo que se exerce.

O poder diz respeito a correlações assimétricas de força que possibilitam a cristalização de relações de dominação (FOUCAULT, 1979). Nesta ótica, se exerce na vida cotidiana de maneira relacional, classificando os indivíduos em categorias, fixando-lhes identidades ao avaliá-los com a “verdade” (FOUCAULT, 2013). Segundo Foucault:

[...] as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhes são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor (FOUCAULT, 1979, p. 90).

Em vista disso, “o sujeito que é constituído como sujeito, — que é ‘sujeitado’ — é aquele que obedece [...] ao longo de todas essas instâncias, corresponderia, naquele que o poder coage a forma geral da submissão” (FOUCAULT, 1979, p. 82). Colocar em debate a sujeição como forma de exercício do poder requer o apontamento de que este assujeitamento imputa sobre o indivíduo uma série de violações subjetivas a partir das regulações pelas quais se desdobra e faz incidir sobre o corpo as escoriações que estão na ordem do abuso.

A sujeição tem origem desde uma premissa de autoridade, não sendo “necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação” (FOUCAULT, 2013, p. 192). Não obstante, o poder também é transmutado nesse arranjo como *dispositivo de poder*.

Um dispositivo de poder corresponde a conjuntos de articulações heterogêneas, contingentes ou não, linguísticas ou não, que tecem redes de força numa sociedade. Por exemplo, relações discursivas, institucionais, legislativas, político-filosóficas, policiais etc., que cumprem concretamente um papel estratégico na dominação (AGAMBEN, 2005). Estes dispositivos, forjados sob relações de poder,

possuem linhas de visibilidade e invisibilidade, pois, em seu âmago, a gênese do poder não é totalmente explícita nem implícita:

[...] é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos. O poder seria aceito se fosse inteiramente cínico? O segredo, para ele, não é da ordem do abuso; é indispensável ao seu funcionamento. E não somente porque o impõe aos que sujeita como, também, talvez porque lhes é, na mesma medida, indispensável: aceitá-lo-iam, se só vissem nele um simples limite oposto a seus desejos, deixando uma parte intacta — mesmo reduzida — de liberdade? O poder, como puro limite traçado à liberdade, pelo menos em nossa sociedade, é a forma geral de sua aceitabilidade (FOUCAULT, 1979, p. 83).

Em que pese a fase tardia de Foucault para além de uma *genealogia do poder* simbolizada por *Vigiar e Punir* (2013) junto à denúncia das faces tirânicas dos mecanismos de adestramento corporal, suas últimas produções abordam a noção de *cuidado de si* (FOUCAULT, 1985). Momento em que o autor ilumina sua hermenêutica a partir de uma *genealogia da ética*, fazendo brotar novas faces sobre os sujeitos a partir dos processos de subjetivação que podem vivenciar desde esse conjunto de práticas extremamente potentes.

As práticas de si podem ser entendidas, no que se refere à constituição da subjetividade, como as metamorfoses que o indivíduo realiza na busca por condutas, comportamentos, enfim, modos de vida que escapam das tendências do poder de subjugar seu corpo, substituindo-as pela capacidade do corpo em subverter (FOUCAULT, 1984a). Isso acontece nos momentos em que se promove uma ética corporal, uma coragem de desafiar corporalmente ali onde tudo indicava que o sujeito iria se conformar.

Ali onde os códigos de conduta passam a impressão de que sempre foi assim e não há o que fazer sobre isso, exatamente no ponto em que o corpo se coloca diante do prescrito estraçalhando a falsa-evidência, nós temos uma prática do sujeito sobre si. É tanto o lugar onde a Revolta de São Domingos eclode, como é o espaço em que uma série de recusas “menores” podem ser vistas, como a ocupação de uma fábrica por trabalhadores não sindicalizados. Tendo em vista que no último caso isso subverte a lógica hegemônica de validação, legitimação das reivindicações pela forma institucionalizada de manifestar as insatisfações dos trabalhadores na relação capital-trabalho: o sindicato.

É desde esse ponto que podemos pensar o poder como criativo, como produtor de realidades impensadas, como um meio pelo qual o indivíduo exerce sobre si transformações a partir da *parresia*, que é essa prática política de dizer e fazer em condições de perigo. Em *A coragem da verdade* (1984b) vemos essa pujança de exercer o ato derradeiro da discórdia quando se sabe que o corpo pode ser posto em risco (punido, excluído, classificado, marginalizado etc.).

O ato do escolar que diante dos manuais científicos profana as ordens sacerdotais de ler como sempre se leu, fazer como sempre se fez porque essa é a regra, é o gesto do parresiasta, daquele que delibera em contrassenso. Não está em jogo o certo, o errado, o verdadeiro ou o falso, está em jogo o fato de que o sujeito exerceu sobre si quando tentavam exercer sobre ele.

2.5. Os regimes de verdade, a ciência e a razão

É preciso interrogar, de acordo com Gayatri Spivak (1994, p. 187), “como as narrativas históricas são construídas?”. E, ao fazê-lo, cabe a nós nos posicionarmos diante das tramoias e ficções que se instalaram nos percursos, acontecimentos e evidências que nos são apresentadas como verdadeiras. Uma ontologia do presente requer uma análise crítica em relação a nós mesmos.

Neste contexto, cabe salientar a relação dos sujeitos com a verdade. Para Foucault (1979), o que é imputado como verdadeiro precisa ser problematizado, porque as verdades são produzidas e acomodadas por regimes discursivos e relações de poder. Portanto, devemos desconfiar das narrativas que propõem uma auto-evidência ao verdadeiro, pois “nem a verdade é livre por natureza nem o erro é servo: sua produção é inteiramente infiltrada pelas relações de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 60).

É na medida de uma *vontade de verdade* que as distribuições institucionais chancelam discursos como legítimos, e esses por sua vez cristalizam as relações assimétricas de poder em nossas sociedades (FOUCAULT, 2012):

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...] define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. [...] um ritual que determina para os sujeitos

que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos (FOUCAULT, 2012, p. 37).

O corpo-pensamento é imolado por um sem-número de falsas-evidências. Nesse sentido, se trata de problematizar as formas como são constituídas as legitimidades, o modo como os saberes autorizados adquirem o estatuto de verdade e são perenizados no seio de uma sociedade pelas práticas. Esse percurso de práticas discursivas e não discursivas passa a sensação de que a verdade se desenvolve de maneira fetal, embrionária. Ou seja, que não teria outro desfecho senão essa realidade que vivemos, uma realidade que se apresenta como o *fim da história*¹:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2008a, p. 13).

São, portanto, jogos de verdade em que técnicas específicas são empregadas pelos sujeitos a fim de compreender quem eles são (FOUCAULT, 2014). Só podem existir sujeitos do conhecimento, tipos de saber e relações de poder a partir de condições sociopolíticas que são o ambiente em que se forma o sujeito e suas relações com a verdade:

[...] podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade. As práticas judiciárias - a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história - me parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas (FOUCAULT, 2005a, p. 11).

¹ Uma das versões mais famosas desse desfecho foi pensada por Francis Fukuyama em seu livro *O fim da história e o último homem* (1992), que apresenta a tese de que a democracia liberal ocidental é ponto final da evolução sociocultural humana.

No contexto educacional, este debate é de primeira importância, na medida em que a escola dá vazão a axiomas científicos. A “verdade” está ancorada pelo modo como os conteúdos são valorizados e distribuídos de forma assimétrica na grade curricular, pelo reforço pedagógico em toda a espessura de práticas que sacralizam conjuntos de condutas pelo crivo do correto, tornando profanos, mesmo que involuntariamente, outros conjuntos de posturas corporais. É aqui que se faz relevante perguntar: “de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?” (FOUCAULT, 1984b, p. 13).

Em se tratando do fato de que a maior parte das orientações curriculares, pedagógicas, enfim, educacionais como um todo, são originadas desde as ciências modernas de modo geral, me parece pertinente discutir rapidamente algumas proposições sobre o campo científico.

A fantasia de que os cientistas conseguiriam se afastar de condicionantes culturais, políticas e históricas seria apenas um desdobramento do funcionamento geral da ideologia no interior das ciências. Tendo em vista que toda des-historicização dos processos sociais, independentemente do campo no qual incidem, são uma manifestação explícita das práticas de reificação do universo burguês sobre aquilo que é produto das relações.

As dinâmicas logocêntricas que estão no centro do campo científico atuam como uma máquina produtora de mutilações, desmembrando os vínculos do sujeito cognoscente com o objeto do conhecimento, como se a ciência fosse sempre elaborado por um intermediário destituído de intencionalidade. Diante disso, tanto uma determinada forma de racionalidade quanto as teorias que dela emanam sob o *dogma da imaculada concepção* são, grosso modo, fetichizações de um labor altamente parcial, no sentido de que transportadas para outras realidades, essas teorias se transformam em coisas estranhas.

É que a legitimidade e a capacidade de institucionalização das ciências nas sociedades cujo substrato ontológico é burguês dependem de um grau elevado de *racionalização instrumental* do processo de fazer científico, que permita um empobrecimento factual radical necessário para a produção de evidências hegemônicas. Nesse caso, é preciso reconhecer que as ciências modernas estão intimamente ligadas a uma série de práticas que necessitam mobilizar sistemas necessariamente abstratos, para que assim possam apresentar como evidentes seus

resultados, ao passo que “nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (BACHELARD, 1996, p. 18).

2.6. Os discursos e os mitos

O discurso pode ser visto como uma representação do real que não é, contudo, uma cópia exata daquilo que os sujeitos entendem por realidade (FOUCAULT, 1995). O discurso constrói conhecimentos, categorias, classificações, o que pode ou não ser dito e escrito numa área de saber técnico, um saber específico, como é o caso do saber pedagógico (FOUCAULT, 1999). Ele define tipos de sujeitos e suas possibilidades de inclusão social, em resumo, normaliza os corpos e sua distribuição em determinada estrutura de posições (FOUCAULT, 1995).

O discurso traz em seu núcleo a capacidade de distribuir os sujeitos por categorias que os determinam como verdadeiros, legítimos e sóbrios ou como falsos, impróprios e impuros, de forma a concretizar e estabilizar as dimensões prescritivas de uma instituição a partir da reprodução dos sentidos dominantes. Portanto, cabe observar os efeitos dos *discursos de verdade* (jurídicos, científicos, pedagógicos etc.) nas trajetórias dos indivíduos a eles submetidos.

Certos atos de sublimação, que revestem a existência de determinados grupos com legitimidade, têm como contrapartida a deslegitimação de outros. Isso porque a esfera dos acontecimentos discursivos precisa ser constituída por um número limitado de significações linguísticas e conceituais, ela prescinde forçar a simplificação dos sentidos pelo qual produz sua veracidade unívoca.

A linguagem, como uma primeira forma de significação sociocultural, nomeia os objetos de nosso conhecimento de forma que lhes atribui simultaneamente uma identidade estável. Roger Chartier (1990) acrescenta que diferentes matrizes discursivas estão em constante conflito na medida em que os campos de produção de discursos são transpassados pelo que os diferentes sujeitos compreendem como a realidade.

A realidade, no entanto, seria uma espécie de epifenômeno produzido desde a objetivação das práticas dos sujeitos num espaço sociocultural (CHARTIER, 1990). Paralelamente, Michel de Certeau (2003) nos estimula a observar os objetos culturais por meio dos distintos significados atribuídos pelos diferentes grupos. Conforme

Foucault (2012, p. 50), devemos entender 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”.

Roland Barthes (1980) nos convida a dissecar no interior das estruturas ideológicas um aspecto específico, o eixo central dos discursos ideológicos que é o mito. O mito como a falsa evidência produzida pela linguagem num mundo burguês, a dimensão ideológica que pode ser esmiuçada de modo segmentado. Esse é um exercício que me proponho a fazer porque não posso minimizar o lugar dedicado a ideologia nos documentos escolares, bem como no que acontece quando alguém diz ou faz alguma coisa no interior da instituição na medida em que os impactos da ideologia são de ordem prática nos processos de luta pelos sentidos (ALTHUSSER, 1980).

O que está no centro do esforço é a possibilidade de visibilizar aquilo que não está visível nas falas, práticas, textos e imagens: a superfície mítica que reveste os sentidos. Barthes (1980) nos propõe que exerçamos o ofício de semiólogos, tomando o mito como um sistema produtor de ubiquidades.

A operação do semiólogo parte do fato de que existe uma estrutura básica de comunicação que configura uma linguagem. Mas quando observamos que uma linguagem expressa um sentido ao mesmo tempo em que impossibilita que todos os outros sentidos venham à tona, estamos colocando em discussão que existe uma dimensão que parasita a linguagem. Esse elemento parasitário é o mito. O mito significa um empobrecimento da linguagem e da historicidade que produz as vidas e conforma os mundos (BARTHES, 1980).

É que nossos regimes enunciativos são tanto mais sólidos quanto mais produzem a força de um impacto capaz de obstruir o estabelecimento de um conjunto de interrogações que poderiam ser feitas. O que o mito oferece é uma imagem, uma impressão. Ele é a forma mais acabada de imposição de efeitos momentâneos, ou melhor, percepções da realidade pela produção de falsas naturezas (BARTHES, 1980). O mito exige uma anti-historicidade, furta as dimensões históricas do sentido das coisas, sequestra o sentido para produzir um estado de significação paupérrimo.

Portanto, o mito procede pelo depauperamento das possibilidades de significação para que algo tenha um significado unívoco. Um dos episódios relatados por Barthes em *Mitologias* (1980) é quando ele recebe uma revista cuja capa mostra

um soldado negro de uma colônia francesa olhando para a bandeira da França e fazendo o gesto de uma continência.

Eis agora um outro exemplo: estou no cabeleireiro, dão-me um exemplar da *Paris-Match*. Na capa, um jovem negro vestindo um uniforme francês faz a saudação militar, com os olhos erguidos, fixos sem dúvida numa preta da bandeira tricolor. Isto é o *sentido* da imagem. Mas, ingênuo ou não, vejo decerto o que ela significa: que a França é um grande Império, que todos os seus filhos, sem distinção de cor, a servem fielmente sob a sua bandeira, e que não há melhor resposta para os detratores de um pretenso colonialismo do que a dedicação desse jovem negro servindo os seus pretensos opressores. Eis-me, pois, mais uma vez, perante um sistema semiológico ampliado: há um significante, formado já ele próprio por um sistema prévio (*um soldado negro faz a saudação militar francesa*); há um significado (aqui uma mistura intencional de "francidade" e "militaridade"); há, enfim, uma *presença* do significado por meio do significante (BARTHES, 1980, p. 207).

Esse é um exemplo de mito porque na medida em que um jovem negro de uma colônia francesa faz tal gesto, e o registro desse gesto é estampado na capa da revista, nós temos a produção de um impacto imagético. Acontece que esse efeito momentâneo omite todas as dimensões históricas que estão por baixo dessa foto: a história da violência colonial francesa, a trajetória do jovem, quais os motivos de ele bater continência (BARTHES, 1980). A historicidade é subtraída e o mito é santificado no sentido: na França ou nas colônias todos se veem como súditos do império e estão felizes em servi-lo.

Portanto, todos os outros sentidos são esmagados pela reunião de uma série de artefatos subjacentes com significações estéreis, mas que em sua articulação produzem uma impressão: a ideia de que o colonialismo é bom para todo mundo. Mas o mito não é sinônimo de inverdade, o signo que o mito exhibe pode ter em alguns momentos fundamentos verídicos, porque o papel do mito é o de sangrar as falas e imagens que conformam o real (BARTHES, 1980). Trata-se de transformar um conjunto complexo de significados que emanam de uma fala, imagem, ação etc., numa unidade auto-evidente quando nada poderia ser evidente sem a força parasitária do mito:

O mito não nega as coisas; a sua função é, pelo contrário, falar delas; simplesmente, purifica-as, inocenta-as, fundamenta-as em natureza e em eternidade, dá-lhes uma clareza, não de explicação, mas de constatação: se *constato* a imperialidade francesa sem explicá-la, pouco falta para que a ache normal, *decorrente da natureza das coisas*: fico tranquilo. Passando da história à natureza, o mito faz uma economia: abole a complexidade dos atos

humanos, confere-lhes a simplicidade das essências, suprime toda e qualquer dialética, qualquer elevação para lá do visível imediato, organiza um mundo sem contradições, porque sem profundidade, um mundo plano que se ostenta em sua evidência, e cria uma afortunada clareza: as coisas, sozinhas, parecem significar por elas próprias (BARTHES, 1980, p. 235).

Tais formulações míticas permitiram, por exemplo, que o eurocentrismo moderno transformasse os princípios burgueses em elementos universais na medida em que, desde uma definição genérica de humanidade, o europeu ocidental inventou seus “outros”. Por meio dessa simplificação do que seja o real é que o mito normaliza os fatos como sendo de “natureza”, portanto, se há violência do colonizador sobre seus “outros” é porque é “natural”.

Portanto, pensar o “outro” como possibilidade nas nossas sociedades é uma tarefa árdua porque nossos sistemas de linguagem estão perpassados de mitos de tal forma que se torna algo simples extremar as diferenças. Cidadania “para todos”, mas isso só até o momento em que emerge um “outro” que não está sob os limites da definição universal do humano.

2.7. As práticas e a disciplina

Considerando que não existem objetos do conhecimento naturais, senão práticas que constituem objetos, precisamos atentar para o modo como essas práticas são atravessadas por relações de poder em suas articulações com um regime de verdade. Que as práticas sejam sociais, culturais, políticas, econômicas etc., o que elas possuem em comum é o fato de que são historicamente situadas.

Meu interesse pelas práticas se baseia no fato de que elas representam a dimensão dos atos, como as disposições de espaço feitas pelas professoras em sala de aula (classes em círculo, em duplas, colunas etc.). Por práticas também entendo gestos que poderiam ser vistos como individuais e que, no entanto, possuem um caráter social, como é o caso de irmos ao banheiro, comermos ou trocarmos de roupa. Esses atos costumam ser assimilados como práticas relativas a necessidades fisiológicas, contudo, em ambiente escolar, a ida ao banheiro requer uma autorização professoral inexistente em ambiente doméstico.

O tempo que um aluno demora no banheiro provoca reações tanto de docentes quanto de colegas, o ato de comer segue a mesma linha, e tanto a antropologia quanto

a sociologia das disposições trabalharam exaustivamente a dimensão social do comer (BOURDIEU, 2007; ELIAS, 2011, LÉVI-STRAUSS, 1996). Comer na escola se torna prática social, possui horários estritos e locais delimitados. As próprias diretrizes sobre o consumo de alimentos não acompanham as necessidades fisiológicas, sendo antes de qualquer coisa uma etapa pedagógica de promoção do autocontrole.

Portanto, as práticas estão fortemente relacionadas às possibilidades de exercício do poder com uma incidência direta sobre a materialidade dos corpos. Por exemplo, algumas práticas punitivas na escola são carregadas de justificações de caráter educativo, sustentadas pelo discurso da pedagogia. As ideias subjacentes, desde uma cadeia de espelhamentos, é de que punidas as infrações no interior da instituição escolar o aluno incorpora as disposições de um cidadão ordeiro, o que o impossibilitaria de cometer crimes no futuro.

Essas são analogias que existem com frequência em documentos normativos das instituições escolares. Mas só é possível dizer se elas se realizam, como se realizam e com que intensidade na medida em que as práticas entram em movimento, ainda que elas necessitem de discursos para municiar a autoridade requerida para sua aplicação. Sem uma prática que dê andamento aos conteúdos discursivos, normativos etc., em si mesmos eles não condicionam, embora prescrevam.

A disciplina é a técnica processual que reduz a força política do corpo ao adestrá-lo, maximizando, assim, suas utilidades. Ela é “uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2013, p. 134). A disciplina não se identifica exclusivamente com uma instituição ou aparelho, ela é uma modalidade de exercício do poder e sua aplicação está na ordem da “física”, da “anatomia” dos corpos individuados.

A fabricação de corporalidades disciplinadas amplia o controle das instituições sobre a vida, obtendo dos corpos resignação. A disciplina, segundo Foucault (2013, p. 133-134), “dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”.

Na escola a disciplina reprime os atrasos, as ausências, as execuções de tarefas fora do padrão, frutifica os poderes com a permanente vigilância do corpo. Pune sutilmente as desatenções, os modos de fazer, as falas e movimentos. Sob lógicas disciplinares a sexualidade passa a ser objeto de desconfiança, o gênero de

conformação. Os mínimos gestos se tornam penalizáveis pela conduta cerimonialmente produzida como “desviante”:

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. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 2013, p. 164).

Justificam-se as diferenciações morais, não dos atos, mas dos sujeitos passíveis de constrangimentos. O indivíduo é atomizado, censurado. É pelo *poder disciplinar* que os sujeitos não apenas são coagidos de forma exterior, como estabelecem controle em relação a si mesmos. Trata-se de um poder tão vinculado à vida que subjaz como uma segunda natureza.

3. ESCOLA HETEROTOPIA: RECONSTRUÇÕES ANALÍTICAS EM TORNO DA INDISPENSABILIDADE DO CORPO

3.1. Alguns aspectos sociopolíticos e culturais da instituição

A Escola Heterotopia é uma escola pública de ensino médio da rede estadual que está situada no local desde 1953. Sua estrutura física conta com dois prédios divididos em três andares cada, sala de informática, laboratório de ciências, biblioteca, refeitório, duas quadras esportivas (uma delas coberta) e uma pequena capela com símbolos cristãos.

Interessante atentar para o fato de que no âmbito legal, em tese, a laicidade se apresenta como um dos requisitos da escola pública universal e gratuita. Destarte, frequentemente ouvi em sala de aula e nos corredores falas de alunos/as que se opunham à existência da capela, uns porque eram iniciados em outras religiões, outros pelo fato de não possuírem vínculos com nenhuma religião.

A escola contava, em 2018, com mais de oitocentos alunos divididos em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular. O turno da manhã, que foi aquele no qual me inseri no espaço, tinha início às 7h30min e era finalizado às 12h45min. Os períodos de cada disciplina eram compostos por 50 minutos. Às 10h era feito um intervalo até as 10h15min para que os/as alunos/as pudessem descer ao pátio, enquanto a maior parte dos docentes se reunia na sala dos professores.

À época, a escola estava iniciando a implementação de um sistema integral de ensino, em que os períodos de cada disciplina passariam a ser de uma hora cada, com início das aulas às 8 horas da manhã e o final às 16 horas da tarde. Na ocasião, apenas poucas turmas do primeiro ano estavam sob esse sistema, que seria progressivo, tendo como objetivo ser difundido a cada ano em um dos níveis do ensino.

Em vista disso, os/as alunos/as dessas turmas integrais além do lanche escolar, tinham direito ao almoço disponibilizado pela instituição. Contudo, como este era um sistema que estava sendo integrado processualmente, as verbas necessárias para o almoço dos/as alunos/as estava atrasada, sendo naquele momento custeada pelo diretor da escola, fato sabido por alunos/as e professores/as.

Os horários para o lanche variavam, uma das responsáveis pela alimentação escolar passava em cada sala de aula a partir das 9 horas da manhã e convidava os/as alunos/as que desejassem comer para descerem ao refeitório acompanhados pelo/a professor/a que estava em sala naquele momento. Os/As alunos/as que desejassem comer algum alimento que não fosse no horário do lanche escolar deveriam fazê-lo durante o intervalo, pois pelas normas era proibido comer em sala de aula.

O quadro de funcionários da escola contava com o diretor, coordenadora pedagógica, professores/as, psicólogas, porteiros/as, agentes de limpeza e alimentação, bibliotecários/as, atingindo um número total de quase cem pessoas. Os professores eram a categoria profissional mais expressiva em números, composta por mais de quarenta profissionais.

A maioria dos/as professores/as eram funcionários/as públicos/as estatutários/as, sendo alguns/mas deles/as contratados/as pelo Estado em regime temporário. Embora o termo “temporário” sugira uma rápida passagem, na realidade o que diferencia o contrato desses/as professores/as em grande parte das vezes é seu regime de contratação celetista, considerando que muitos/as dos/as “temporários/as” lecionavam na escola há quase uma década.

O quadro docente contava com muitos/as profissionais aposentados/as no magistério, e a maioria dos/as demais lecionava em outras escolas públicas ou privadas. Grande parte dos/as professores/as também possuía diplomas de pós-graduação (especialização e mestrado).

Quanto às relações socioculturais, a escola contava com muitas atividades extracurriculares. Havia frequentes projetos de arte, ciência e cultura, assim como gincanas e campeonatos esportivos. Em alguns sábados eram feitas confraternizações da comunidade escolar, com almoços e jantares. A escola também mantinha relações com instituições que trabalhavam com o amparo de crianças carentes (ONGs e entidades cristãs), sendo realizadas festas natalinas com a distribuição de presentes para crianças que eram convidadas a ir à escola.

O Projeto Político Pedagógico da escola se propunha à interdisciplinaridade, sobretudo com a organização de eventos científicos e culturais como exposto no eixo “Atividades Complementares” que afirma o seguinte:

Os alunos [...] além das aulas regulares, têm a oportunidade de participar de diversas atividades complementares, tais como os projetos (Dia da Solidariedade, Mostra Cultural, Mostra Científica, Jogos Escolares, Feira das Nações) norteadores como forma de enriquecimento das atividades pedagógicas (Projeto Político Pedagógico, p. 35).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, essas atividades reforçam aspectos como: ludicidade, criatividade, interação, trabalho em equipe, civismo, solidariedade, desportividade, cognição etc. Além disso, aproxima as famílias e comunidades do entorno ao ambiente escolar e fortalece os vínculos entre professores e alunos.

Os três encontros interdisciplinares mais antigos e prestigiados eram a Jornada Científica, o Sarau Literário e a Feira das Nações. A Jornada Científica se constituía pela apresentação de *banners*, vídeos, músicas e experimentos que reúnem os professores das ciências exatas e naturais. No Sarau Literário havia músicas, poemas, pinturas, esculturas, peças de teatro, coordenadas pelos/as professores/as das disciplinas de Literatura e Português.

Já a Feira das Nações, evento organizado pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, exclusivamente junto aos/às alunos/as do terceiro ano, costuma convidar a comunidade de modo geral para participar. Nesse dia os/as alunos/as organizavam as salas caracterizando-as pela cultura, política, culinária, tradição, e se vestiam com as roupas típicas de cada país selecionado. Eram preparados alimentos típicos dos países para serem vendidos à comunidade, de modo a arrecadar fundos para os custos da formatura dos/as alunos/as do último ano.

A valorização dos diferentes conhecimentos científicos era bastante estimulada, e ganhava fôlego a partir das atividades extracurriculares. Ainda observo que os/as alunos/as alteram significativamente o núcleo de seus interesses entre os diferentes anos. Por exemplo, no primeiro ano as expectativas estão fortemente marcadas pelo desejo de serem apresentados/as a assuntos e temas desconhecidos, assim como a disciplinas inexistentes na grade curricular do ensino fundamental.

Todavia, as falas da maior parte dos/as alunos/as indicavam uma priorização das ciências exatas em vista de uma maior possibilidade de atuação profissional. Havia um número de vínculos considerável dos/as alunos/as com o mercado de trabalho, a julgar pelo fato de que muitos/as deles/as já estavam inseridos em estágios remunerados e alguns/mas trabalhando em regime celetista no turno inverso.

Em especial, a fala dos/as formandos/as indicava dois desejos muito concretos: a entrada na universidade – e por isso manifestavam uma enorme preocupação com os conteúdos exigidos em vestibulares – e a inserção no mercado de trabalho. O Projeto Político Pedagógico dava conta dessa dimensão do seguinte modo:

Preparação para processos seletivos: o Ensino Médio aproxima muito nossos alunos de processos de seleção (para inserção no mercado de trabalho e/ou na Universidade). Visamos desenvolver atividades preparatórias para estes desafios. Estão inclusas entre estas atividades: Grupo de Orientação Profissional, Superintensivo, Revisões Programadas, Simulados etc. (Projeto Político Pedagógico, p. 36).

Ingressei na Escola Heterotopia no final do primeiro semestre de 2017 para realizar meu estágio de docência obrigatório no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, permanecendo como professor estagiário de sociologia até meados de 2018 e como pesquisador até o final do mesmo ano. As autorizações para que eu atuasse na escola foram duplamente canceladas, tanto por parte da direção quanto da coordenação pedagógica.

A primeira formalidade que me foi exigida cumprir foi a de registrar meu horário de entrada e saída em cartão ponto assim como os/as demais professores/as. Por parte da universidade, se exigia um total de horas que somassem observações em sala de aula de forma indiscriminada, ou seja, em qualquer disciplina, e um número de aulas ministradas em sociologia. Todavia, a escola me solicitou uma segunda formalidade, que era a de observar ao menos 30 horas aula específicas de sociologia antes de ministrar aulas para a disciplina.

Adentrei o espaço em 2017 numa situação de calamidade da educação pública estadual: corte no orçamento educacional, atrasos nos repasses de verba, salários de professores parcelados, falta de professores para diversas disciplinas etc. Eu acabara de concluir todas as observações exigidas para lecionar na disciplina de sociologia quando os/as professores/as decidiram por aderir à greve junto ao CPERS. Decidi me juntar à greve mesmo sendo estagiário.

Alguns/mas professores/as com quem havia estreitado os laços me pediram para difundir nos centros acadêmicos a situação da educação básica, tentando mobilizar o movimento estudantil universitário junto à luta dos professores da educação básica que ocupavam a Praça da Matriz em frente ao Palácio Piratini, e

assim o fiz. Passadas algumas semanas de paralisação o Governo do Estado acusou a greve como sendo ilegítima e ameaçou cortar o ponto dos/as professores/as.

Alguns/mas deles/as mais engajados/as, cujas trajetórias familiares formaram desde o berço as disposições de quem ocupa as fileiras mais tradicionais do movimento sindical², se opunham ao fim da greve. Simultaneamente me foi sugerido por parte da universidade procurar outra escola que não estivesse em greve para cumprir com os prazos de realização do estágio, sugestão que decidi não cumprir por questões éticas e políticas. Passadas algumas semanas, com uma nova votação, a decisão da maioria foi a de retorno às atividades escolares.

Com o retorno das atividades uma relação tensa se estabeleceu entre os/as docentes. Como estagiário, percebi que era lido por alguns/mas professores/as como o sujeito a quem não mudava muita coisa a decisão pela paralisação ou retomada das aulas.

Portanto, me eram confessados os sentimentos de todas as partes na sala dos/as professores/as. Os/As que votaram pela continuidade da greve acusavam aqueles que optaram pela retomada das aulas de “pelegos”, “fura greve”, porque eram “caxias”, se referindo aos sujeitos como cumpridores dos desígnios à revelia do contexto. Os/As que optaram pela retomada das aulas acusavam os/as grevistas de “irresponsáveis”, que não entendiam que isso não mudaria nada e que só tornava o calendário letivo hercúleo.

Literalmente a sala dos/as professores/as rachou, foi fracionada em duas partes. O sentimento exposto era de exaustão física e emocional dos/as professores/as, e aqui quero abordar rapidamente o tema das subjetividades no caso dos/as docentes.

As relações intersubjetivas que eles/as mantinham com os/as alunos/as era inescapavelmente marcada pela precarização com a qual se viam imbricados. Um dos professores chegou a me falar: “Alexandre, meu casamento acabou por causa do Estado. Eu não conseguia mais pagar meu aluguel, tive que voltar a morar com a

² Esse era o caso de algumas docentes com quem conversei, cujos pais também eram professores que as levavam para manifestações sindicais na infância. Uma delas me contou que seus avós eram espanhóis, e que lutaram de forma armada na Guerra Civil Espanhola, se exilando no Brasil devido às perseguições do Regime Franquista. A docente também me revelou que em sua infância seus pais escondiam perseguidos políticos durante a Ditadura Militar no Brasil, tendo tido uma socialização familiar marcada pelo engajamento político de esquerda.

minha mãe”. Pouco mais de um ano depois das greves, o mesmo professor, ao saber que eu estava aprovado no mestrado me aconselhou junto a outros/as professores/as a não lecionar no Estado:

Alexandre, você não vai querer essa vida. É lindo a educação, eu adoro os jovens, amo dar aula, mas não compensa, não é? [interroga uma professora que responde em concordância com ele]. Faz o teu mestrado, em seguida se conseguir já faz o doutorado. Quer dar aula? Faz teu doutorado e vai dar aula numa universidade, porque no Estado é isso que você está vendo: salário parcelado, diretor tirando do bolso para a merenda. O pior é que os canalhas sabem que isso aqui é nossa vida, que nós amamos e estudamos para isso. Do contrário estaríamos trabalhando de qualquer coisa por aí e não estaríamos desse jeito. É triste, é triste (Fala de um docente, Escola Heterotopia).

Portanto, o que essa fala explicita é que na medida de uma usurpação estatal dos meios de subsistência dos/as professores/as, eles experimentam um conjunto de possibilidades de produção subjetiva que eclodem em seus corpos por meio da apatia, do desencanto. Muito embora os/as professores/as tentassem exteriorizar uma postura otimista para com o processo educativo quando diante dos/as alunos/as, sua *hexis corporal* invariavelmente acusava o golpe. Nos bastidores, incontáveis desabafos e toda série de ressentimentos.

A equipe de profissionais do suporte psicopedagógico também estava sobrecarregada cumprindo tarefas burocráticas sob desvio de função. A direção tentava lidar com as finanças buscando auxílio de doações privadas para ampliar a quantidade e aumentar a qualidade dos almoços servidos para as turmas do ensino integral.

Das vezes em que conversei com a responsável por preparar os alimentos, ela manifestou que “estava se virando como podia” no preparo do almoço, mas que o diretor estava conseguindo manter as coisas estáveis com muito esforço. Quanto à alimentação, as medidas governamentais forçavam a escola se deparar com o oposto do que pretendia seu Projeto Político Pedagógico:

A alimentação escolar tem caráter pedagógico, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, interagindo com aspectos da aprendizagem e rendimento escolar, contribuindo na formação de hábitos alimentares saudáveis. [...] deve respeitar a cultura alimentar e o fomento do desenvolvimento local [...]. A oferta de alimentos no ambiente escolar deve estar adequada às necessidades alimentares e nutricionais específicas de cada faixa etária e às condições de saúde dos escolares (Projeto Político Pedagógico, p. 18).

No retorno às aulas após a greve, o primeiro aspecto que observei foi que o número de alunos/as estava reduzido. Perguntei à equipe pedagógica o que havia acontecido e me informaram que devido às frequentes paralisações houve uma grande evasão escolar, sobretudo de formandos/as que optaram por concluir o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Retomando as atividades, as professoras abordaram com frequência a importância da conscientização política para reivindicação de melhoras na educação.

Alguns/mas alunos/as não entendiam a dimensão política da greve, embora fossem uma minoria. Se sentiam lesados pela ruptura radical com o calendário letivo. Algumas professoras seguiram pela primeira semana de aula após a greve sem trabalhar conteúdos obrigatórios; ao invés disso dedicaram o tempo de suas disciplinas para explicar os porquês da paralisação.

Sensibilizaram os/as alunos/as com a exposição do cenário, falando sobre suas situações financeiras e o quanto isso provocava desestabilizações familiares e pessoais. Uma das docentes aplicou uma pequena atividade sobre ética, democracia e desigualdade social para que os/as alunos/as questionassem as ações do Governo do Estado.

As/Os alunas/os também foram perguntadas/os pelas professoras sobre como havia sido a prova do ENEM, ocorrida durante a paralisação. As/Os discentes manifestaram que aquilo que tornava tudo mais difícil era o fato de que não estavam no mesmo ritmo de aulas das/os estudantes de escolas privadas, no que um aluno disparou:

A parte de humanas estava fácil, 'naquelas', mas a de exatas tinham poucas fáceis, o resto eu fui marcando 'C' de Cristo e 'D' de Deus. É que mudaram a empresa que faz a prova, deixando tudo mais difícil para a gente como sempre (Fala de um aluno, Escola Heterotopia).

A frase manifesta pelo aluno, sobretudo o "mais difícil para a gente como sempre", me deu a impressão de colocar para fora um sentimento de se saber vilipendiado como estudante da educação pública. Alguns/mas alunos/as perguntaram: "o que é o fim da Era Vargas e da CLT?", que estava no conteúdo da Exame Nacional, então a professora decidiu realizar um debate sobre, me convidando

para ir ao quadro e fazermos uma aula conjunta sobre o tema, já que meu período de observações estava concluído, o que me autorizava a lecionar.

Ao assumir algumas turmas, tendo percebido o quanto as/os alunas/os estavam se sentindo relegadas/os naquele contexto social e político, decidi lhes contar um pouco da minha trajetória pessoal antes de iniciar os conteúdos. Propus que me aconselhassem sobre os modos pelos quais incorporavam mais facilmente os conteúdos. Eles então manifestaram um desacordo com aquilo que denominaram “práticas conteudistas”, expondo: “não faz sentido copiar de grandes textos no caderno, nem responder as atividades usando as palavras dos autores que estão nos livros didáticos. Desse jeito a gente só decora, mas não aprende”.

Em seguida, perguntei seus nomes e idades, o que cada um mais gostava na escola e quais seus planos para o futuro. Na continuidade do diálogo uma das alunas exclamou: “gostaríamos que mais professores achassem importante o que queremos e como queremos, quase ninguém pergunta isso na escola. A aula é do jeito que é, a gente aprende dessa forma”.

Minha previsão de retorno à instituição estava prevista para o início do ano letivo de 2020, após finalizadas minhas cadeiras no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS. Entretanto, a Pandemia de COVID-19 impediu que as escolas da rede pública estadual retomassem suas atividades presenciais. Em conversas que tive com professores/as e agentes pedagógicos desde o início da pandemia, me foi informado que a escola passava por um período de preparação para aulas à distância por meio de ferramentas virtuais.

Próximo ao final do calendário letivo de 2020 algumas aulas foram tentadas, com seu andamento ainda muito rudimentar. Contudo, a adesão das/os alunas/os foi expressiva, já que a maioria delas/es teve acesso tanto pela posse da tecnologia necessária, quanto porque a organização das aulas à distância integrou a todos. Contudo, na medida em que as/os agentes pedagógicos responsáveis pela organização dessas aulas virtuais se aposentaram ainda em 2020, elas foram paralisadas sem que houvesse tempo para minha participação.

No ano de 2021, junto à experiência adquirida na rápida execução de aulas à distância, a escola está organizando aulas síncronas e assíncronas. A direção da escola está levantando os dados sobre quantos/as alunos/as terão acesso aos meios necessários para a realização das aulas. Até o mês de abril de 2021, quando redigi o

texto da dissertação, a pandemia seguia impossibilitando o retorno às atividades presenciais e as aulas à distância não haviam começado.

3.2. As normas e práticas na Escola Heterotopia: a ideologia no estabelecimento educacional

Observo neste capítulo as dimensões normativas da Escola Heterotopia junto às práticas que envolvem o cotidiano escolar. Percebo estes dois elementos como os objetos incontornáveis e que mais diretamente incidem sobre a rotina da instituição, cada um à sua maneira. Nesse sentido, a interpretação explícita como a articulação entre normas e práticas torna visível os conjuntos discursivos e as relações de poder que organizam o campo de possibilidades de produção subjetiva discente no interior da escola.

Tomo como normas escolares o conjunto de orientações presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, um documento constituído de 46 páginas, sumarizado em 60 itens, redigido entre os anos de 2013 e 2014, que expressa as intencionalidades prático-discursivas por aquilo que denomina “processo de ensino-aprendizagem”. No capítulo introdutório o documento expõe:

[...] um Projeto Político Pedagógico construído corretamente não vai garantir que a escola se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas pode **permitir que os envolvidos tenham consciência** de seu caminhar, interfiram nos limites, aproveitem as potencialidades e resolvam as dificuldades detectadas com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança. **Através de um processo contínuo de reflexão [...] visa estabelecer uma postura crítica** frente a tudo o que vem acontecendo, para atualizar permanentemente este projeto educativo (Projeto Político Pedagógico, p. 5, **grifo nosso**).

Antes de qualquer outra coisa, gostaria de enfatizar o quanto os termos “consciência” e “reflexão” grifados no excerto remetem a uma formação pedagógica que tem como suposto alvo a “mente” dos sujeitos. Para defender essa proposição de modo mais complexo seguirei com a continuidade do Projeto:

Além dos temas, matérias e conteúdos que são trabalhados nas disciplinas que integram a sua grade curricular [...] complementa-os com outros elementos de formação dos seus alunos. Chama-os de Eixos do Projeto Político Pedagógico, que são: **sexualidade**, drogas, família, **inclusão social**, ciência/tecnologia, **participação política**, cultura/lazer/esporte, meio

ambiente, trabalho e continuidade de estudos. E é a partir destes eixos que se sustenta a organização de diversos projetos educacionais (Projeto Político Pedagógico, p. 6, **grifo nosso**).

Aqui é necessário dizer que em nenhum momento o Projeto esboça uma noção sobre o papel do corpo referente aos modos pelos quais pretende tratar seus “Eixos”, tais como a sexualidade, a inclusão social ou a participação política. Todavia, a sexualidade é algo que acontece nos corpos, a inclusão social tem como contrapartida o fato de que existem sujeitos excluídos e esses sujeitos constantemente são excluídos desde uma materialidade corpórea.

Por exemplo, os moradores de rua impedidos de circular por certos espaços a partir do momento em que suas corporalidades são produzidas como “marginais”, tornando o trânsito desses sujeitos refém do olhar que recai sobre seus corpos. Do mesmo modo o racismo no Brasil se desdobra a partir de dimensões fenotípicas. Portanto, o que precisaria ser incluído socialmente são determinadas corporalidades, e como fazê-lo sem uma admissão do papel social do corpo? Na continuidade, o documento explicita seu objetivo geral:

Objetivo geral: Promover uma educação inovadora através de **práticas pedagógicas que permitam a reflexão-ação-reflexão** que oportunizem a aprendizagem significativa para formar cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários, que **aprendam a aprender, aprendam a ser e a conviver em sociedade** (Projeto Político Pedagógico, p. 11, **grifo nosso**).

A forma com que tem sido tratada a reflexividade no Projeto Político Pedagógico não é algo exclusivo da Escola Heterotopia. Para Giddens (1991, p. 38), “a reflexividade é uma característica definidora de toda ação humana”. O tratamento institucional do conceito de reflexão está muito próximo do que as sociedades modernas ocidentais entendem como processo de produção de indivíduos, na medida em que “a construção do eu se torna um projeto reflexivo” (GIDDENS, 1991, p. 102). O indivíduo, de acordo com Giddens (1991, p. 111), “deve achar sua identidade entre as estratégias e opções fornecidas pelos sistemas abstratos”, na medida em que é o conhecimento reflexivo que organiza as práticas de uma sociedade.

Portanto, quero propor uma ruptura com essa construção epistêmica consagrada na sociologia e presente no pensamento ocidental de modo geral. Primeiramente porque os indivíduos não podem “achar” suas identidades por meio de abstrações por duas razões: primeiro, a identidade só se realiza junto ao olhar do

outro, a dobra do eu sobre o si mesmo é uma autoidentidade³; segundo, pelo fato indiscutível de que a vida dos sujeitos é marcada pela materialidade, portanto, identidades sociais produzidas exclusivamente por “sistemas abstratos” são ficções. Em segundo lugar, e é aqui que pretendo me deter, Giddens está propondo que é o conhecimento reflexivamente aplicado as condições de reprodução da vida individual e coletiva que produz o seu campo de possibilidades, noção que também está presente no programa da instituição. A questão é que muitas coisas nós aprendemos corporalmente, não assimilamos por meio do pensar.

Desde Jeremy Bentham (1748-1832) e outros pensadores utilitaristas, foram produzidas novas formas de exercício do poder com o advento de mecanismos arquitetônicos. Nossos corpos a partir disso são adestrados através de estruturas panópticas como a instituição escolar, pela forma como seu tempo e espaço são administrados (FOUCAULT, 2013). A escola disciplina os/as discentes não por meio de suas concepções, mas porque exige dos/as escolares uma caligrafia que é fruto de empenhos manuais/corporais, porque os/as organiza corporalmente sentados/as diante de um quadro por anos.

Um/a aluno/a quer ir ao banheiro e não é autorizado/a, o/a outro/a está com fome, quer comer o lanche mas não pode. Os corpos dos sujeitos são ajustados, domesticados, produzidos junto ao cotidiano disciplinar, tudo isso desde premissas próprias da modernidade ocidental. Seria abominável em outros espaços e tempos uma relação com o próprio corpo a partir da experiência rotineira, que se estende pelos anos, de se sentar numa cadeira de madeira desconfortável com as pernas espremidas por uma mesa, fazer apenas uma refeição entre às 7h30min e às 12h45min e ainda ter que prestar atenção em inúmeros sujeitos nessas condições incômodas.

A questão é que, mais do que atuar sobre mente, a escolarização atinge a carne dos/as educandos/as, os instrui corporalmente. Essa economia política de gestão corporal é a grande sacada do utilitarismo moderno: as ideias se tornam inócuas

³ Essa questão é bem discutida por Bourdieu (1996) em seu texto *A ilusão biográfica*. Bourdieu mostra o quanto a identidade social passa por ritos de batismo, certificações e solenidades que tornam as pretensões de *identidade da personalidade* uma ficção. Essa identidade totalmente autoprojeta não pode existir, considerando a exigência do Estado de que os/as nascidos/as tenham um nome de registro que antecede suas futuras autodeterminações.

quando os corpos estão adestrados. Portanto, as premissas de autonomia precisam ser consideradas junto das práticas de imersão dos sujeitos em aparelhos de esquadramento corporal. Esses aparelhos produzem retoricamente as coletividades como massas livres, mas na prática os corpos individuados dos sujeitos estão saturados pelo exercício de um *poder disciplinar*.

Portanto, quais as implicações quando a escola aposta na consciência e na reflexividade para que os/as educandos/as “aprendam a viver em sociedade” e “participem da política”? O primeiro problema é que não se convive em sociedade apenas com pensamentos, se convive também com o corpo. Do mesmo modo, a participação política exige, no limite, posturas corporais como aquelas dos/as professores/as grevistas ao ocuparem a Praça da Matriz. Se a participação política exige coragem para se colocar diante de um cacete policial, ela existe a partir do corpo pois, como dissera Foucault a Paul Veyne: “só existe coragem física, a coragem é sempre um corpo corajoso”⁴.

O segundo aspecto problemático é que as transformações sociais sugeridas pela escola a partir das ideias “críticas” e “reflexivas” não são possíveis sem uma série de meios. Por exemplo, o que fundamenta as possibilidades de exercício do poder das grandes corporações não é a força das suas reflexões críticas, mas sua concentração de recursos (materiais, legais, ilegais etc.) que as possibilitam desterritorializar uma comunidade indígena ou uma favela para estabelecer ali um comércio. A corporação não põe isso em prática simplesmente pela força de suas ideias, mas pela sua capacidade de controlar territórios e pelo fato de que certos corpos podem ser deslocados com baixo custo social e político.

Esse é o esplendor que recobre o materialismo histórico. e por isso a obra de Marx (1998, 2017) atinge tão fortemente as quimeras liberais ao explicitar que as ideias capazes de se impor são aquelas envolvidas por forças materiais. Portanto, é utópico dizer que as ideias por si só transformam uma sociedade. E é em vista disso que exponho o excerto do Projeto intitulado “Concepção filosófica e pedagógica”:

O ser humano, por ser dotado de inteligência, tem uma relação própria com a realidade que o cerca e da qual, ao mesmo tempo, é parte integrante: ele não só observa o que acontece, mas busca compreender, saber o que

⁴ Esse fragmento textual se encontra no texto intitulado *Meu amigo Foucault*. MARONGIU, Jean-Baptiste. “Meu amigo Foucault”. Folha S. Paulo, São Paulo, 30 de março de 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3003200813.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

acontece. Ao longo de sua vida **constrói uma estrutura ideológica que resulta das suas relações sociais**. O seu modo de pensar, as explicações que têm para o que acontece ao seu redor são, portanto, uma expressão da sua prática social (Projeto Político Pedagógico, p. 8, **grifo nosso**).

Aqui gostaria de pensar junto com Louis Althusser (1980) algumas dimensões da ideologia. Primeiramente quero apontar o fato de que a ideologia não se traduz como o produto das relações reais de existência dos sujeitos como expõe o Projeto. Por conseguinte, a ideia de que a escola forma cidadãos “criativos, críticos, éticos, participativos e solidários” (Projeto Político Pedagógico, p. 11) e que as conquistas dos sujeitos dependem da capacidade de incorporação desses valores permite que os sujeitos que estão ocupando as posições de poder sejam vistos como aqueles mais “criativos”, “éticos”, “participativos”. Essa máxima é, de fato, uma operação ideológica.

A ideia de cidadania como está apresentada é datada historicamente e produzida desde o guarda-chuva das cosmovisões liberais do Ocidente após a Revolução Francesa. Acontece que o princípio que dá vazão a anuência de uma conduta cívica é o fato de que os sujeitos são “dotados de inteligência”, sob uma perspectiva inata de inteligência.

Tanto a cidadania quanto a inteligência não são conceitos eternos, as rupturas históricas reorganizam os diferentes momentos de modos radicalmente distintos, tornando-os mundos inusitados, com campos de subjetividade incomunicáveis. Mas a premissa de um ser humano “dotado de inteligência”, como se inteligência pudesse ser conceituada de maneira a-histórica, atua num movimento de destituição, de supressão, enfim, de eliminação do percurso do objeto.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico está pactuando com uma ideia de fundo que é o fato de que o/a cidadão/ã é aquele/a que se constitui como sujeito de mérito, e o/a cidadão/ã faz jus a sua cidadania porque é um sujeito “dotado de inteligência”, e desde essa natureza inteligente ele/ela se produziu junto aos diversos adjetivos que configuram a humanidade. Está em jogo aqui a produção de um sentido das coisas, uma justificação do existir na nossa sociedade, enfim, uma *segurança ontológica*.

O conteúdo da ideologia, na medida em que anula a historicidade do humano, propõe que vejamos as coisas pela sua natureza (ALTHUSSER, 1980). Ou seja, esse é um convite para que os/as alunos/as estabeleçam uma relação imaginária consigo, pensando que existem certos elementos que são parte da sua índole.

Mas a ideia de que os sujeitos são dotados de uma inteligência humana inata, de uma criatividade, de uma criticidade, é justamente o que possibilita a exclusão social de muitas pessoas que não estão sob essa série de adjetivações, que são produzidas como naturalmente diferentes na medida em que possuem outra história de vida. Na sequência o texto expõe as “Atribuições do corpo docente”:

[...] f) verificar a presença dos alunos, fazendo o registro do diário de classe, da frequência, da matéria lecionada e das notas resultantes do **rendimento de cada aluno na aprendizagem cognitiva** e de competências previamente estabelecidas; [...] k) **analisar, com os alunos, o resultado do processo de avaliação adotado**, e adotar procedimentos que visem melhorar a aprendizagem no que ela se mostrou insatisfatória (Projeto Político Pedagógico, p. 21, **grifo nosso**).

O primeiro elemento grifado reforça o que vem sendo dito até o momento, de que há uma ênfase, um compromisso com certos pressupostos “mentais”. No segundo, há por parte de alguns/mas docentes uma postura de oposição ante as normas, na medida em que se recusam a integrar o aluno na construção dos processos avaliativos. Ao conversar com uma docente, ela verbalizou o porquê de não acontecer um conselho de classe com a participação de pais e alunos: “por resistência de parte dos professores, que não querem esse espaço, que acham que o conselho é para falar mal de aluno”.

A fala de uma outra professora manifestava: “crianças, veja só... crianças que acham que sabem de alguma coisa”. Esse recorte de fala mostra o quanto é óbvio para alguns/mas educadores/as o fato de que os/as alunos/as não podem participar de certas instâncias porque “não sabem”. Outra docente me contara com orgulho que dava “a mesma aula há 30 anos”. Já o parágrafo intitulado “Conselho de classe” expunha que o/a professor/a deveria ser dinâmico em seus planejamentos:

[...] conscientizar o professor da importância da constante autoavaliação das atividades docentes possibilitando o replanejamento dinâmico, tornando assim mais eficiente o processo ensino-aprendizagem (Projeto Político Pedagógico, p. 42).

Certamente, todo esse conjunto de premissas encontra práticas das mais diversas. Tanto aquelas que seguem esses pressupostos, quanto aquelas que lhes opõem antagonistas. No primeiro caso, cito a fala de uma das professoras que cobrava incisivamente dos/as alunos/as conhecimentos prévios, dizendo-lhes que deveriam ter

aprendido nos anos anteriores. Assim seguiu até o momento em que passou a disparar: “tem gente que eu acho que não fez a sexta série, não sabe questões básicas” (MANZONI, 2018, p. 31). E continuava: “barbaridade, mas tu é burro hein cara!? E vai continuar burro. Não cala essa matraca”.

Quero amarrar essas falas a diálogos que tive com os/as demais docentes, fosse nos corredores, na cantina, em aula ou na sala dos/as professores/as. Eclodiam duas perspectivas distintas subjacentes à ideia de inteligência dos/as alunos/as. Na primeira delas, invariavelmente alguns/mas me diziam coisas como: o fulano “tem bastante massa encefálica”, beltrano “tem muita massa cinzenta, é privilegiado de inteligência”. Desde outra perspectiva diziam: fulano “tem berço”, beltrano “tem família por trás”.

O que quero abordar aqui é que no segundo caso os/as professores/as estão rompendo em parte com uma ideia inata⁵. Independentemente de projetarem expectativas distintas sobre os/as alunos/as, desde realidades familiares que passam a conhecer a partir da ida dos responsáveis à escola em entregas de boletins e eventos abertos à comunidade. Fato importante nesse sentido é que a Escola Heterotopia está localizada num bairro de classe média e média-alta. Trata-se de uma escola pública com amplo ingresso de moradores da região, cuja realidade socioeconômica é bastante distinta das classes menos favorecidas.

O ingresso nessa escola acontece com frequência na medida de estratégias familiares de ascensão e/ou manutenção do *status quo*. Os recursos econômicos de algumas das famílias cobrem atividades extraclasse como línguas e cursinhos pré-vestibular, ao mesmo tempo em que os/as jovens se beneficiam das cotas sociais de universidades públicas de excelência pelo fato de terem cursado o ensino médio em escola estadual. Como não há neutralidade nas relações sociais, as posturas docentes diante das regras variam da leitura de mundo que fazem para mudar as inserções dos/as alunos/as no espaço. Embora o tópico “Corpo docente” apresente que:

Os professores deverão ter conhecimento prévio das disposições do Projeto Político Pedagógico [...] de forma a comprometerem-se com o mesmo por ocasião da contratação. [...] Assim, o Projeto Político

⁵ Digo que há uma ruptura “em parte”, uma vez que podem estabelecer uma relação entre pertencimento de classe e inteligência, de modo a naturalizar, inclusive a dominação: os ricos são naturalmente ricos porque naturalmente inteligentes.

Pedagógico constitui o instrumento que determina condutas, procedimentos e as ações dos professores, como de todos os demais integrantes da estrutura organizacional (Projeto Político Pedagógico, p. 20, grifo nosso).

Portanto, a questão do Projeto, como observamos, é “determinar condutas docentes”. Mas não é bem assim que funciona, na medida em que alguns professores encarnam uma postura divergente diante dos regulamentos. Veem-se na situação de quem enfrenta uma batalha contra as regras, porque determinados enunciados e exigências favorecem a reprodução das desigualdades.

Isso faz com que eles/elas tenham de se contrapor a um sem-número de sentidos, ao passo que um outro conjunto de docentes dá seguimento a conservação do espaço tal qual ele é. Uma imagem análoga está em *Os usos sociais da ciência* (2004b), quando Bourdieu aborda a dinâmica no interior do campo científico entre os/as pesquisadores/as. Dinâmica na qual alguns replicam os cânones sem questionar os interesses implícitos em formulações epistêmicas, ao passo que outros se debruçam em evidenciar as intenções subjacentes.

Enquanto uma professora proíbe um aluno de seguir comendo um pacote de biscoitos em sala de aula porque é “vetado aos alunos”, a outra professora os/as libera sempre para comerem no recinto. Aquela que permitia se tratava de uma professora a quem vi perguntar para uma aluna como estava sendo o trajeto até a escola, no que a menina respondeu: “é muito difícil, preciso sair de casa às 6 horas da manhã para chegar na escola às 7h30min. E às vezes em que um dos ônibus atrasa não consigo chegar à escola no horário”. Ao conversar com a docente sobre o diálogo que ela teve com a menina, suas palavras foram essas:

Se eu não permitir que ninguém coma em sala não tratarei eles com equidade. Tem alunos que saem dos extremos da cidade. Que horas acordam essas crianças? Outros moram do lado da escola, acordam 10 minutos antes de virem para cá (Fala de uma professora, Escola Heterotopia).

Acontece que nas normas a escola preza pela igualdade, não pela equidade. E no fim das contas alguns/mas alunos/as foram impedidos pelos/as orientadores/as pedagógicos/as de participarem da gincana, como forma de punição pelos atrasos no trimestre. Em contrapartida, uma docente ensinava os/as alunos/as a leitura discordante de certos enunciados:

[...] 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 [...] 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” (MANZONI, 2018, p. 41).

Os/As educandos/as entraram em conflito no decorrer da atividade, pelo fato de que uma das alunas ter exclamado: “os ricos também sofrem violência do mesmo jeito que os pobres, as pessoas saem da favela e roubam em bairro nobre” (MANZONI, 2018, p. 41). Grande parte dos/as colegas a repreendeu pela sua manifestação e a professora não conseguiu apaziguar o ambiente, com farpas de lá e de cá: “se ele roubou rico é ladrão roubando ladrão” (MANZONI, 2018, p. 42).

Portanto, certa postura pedagógica fez eclodir perspectivas vinculadas à cosmovisão que cada sujeito discente trazia desde uma territorialidade na qual estava inserido. Conversando com a professora sobre suas práticas e as práticas dos/as demais professores/as ela me disse:

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 (MANZONI, 2018, p. 34).

O que estou tentando colocar em questão a partir disso é que o importante não é tão somente o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam que as constitui como sujeitos. Porque a ideologia carrega essa dimensão, que é a de nos fazer acreditar que somos naturalmente o que somos pelo estabelecimento de uma relação fantástica com nossas condições reais de existência (ALTHUSSER, 1980). Se pensamos que somos “dotados de inteligência” por natureza, logo nos acostumamos a reproduzir uma série de enunciados inatistas.

Se os/as alunos/as pensam que aquilo sabem é produto da sua inteligência, pensam que emana de uma certa interioridade a capacidade de compreender os conteúdos escolares. Portanto, quando o sujeito acredita que é naturalmente algo, o que essa premissa faz é converter as possibilidades sociais em vontade pessoal.

Chega o/a aluno/a, nasceu numa família cujo pai é um profissional liberal com alguns bens e a mãe possui diploma de ensino superior. Vai para a escola numa situação socioeconômica estável e com algum *capital cultural* adquirido junto à figura materna. Ao entrar nesse espaço é levado a acreditar que é naturalmente dotado de inteligência e por isso se faz logicamente um/a cidadão/ã criativo/a, ético/a, participativo/a, crítico/a. Esse sujeito progride no sistema de ensino, cursa as melhores faculdades, atravessa todas as instâncias da consagração acadêmica. Um conjunto preexistente de condições familiares e institucionais marca a formação desse sujeito e suas possibilidades de conquista material e simbólica, mas a partir das categorias inatas que o/a cercaram por toda a vida ele/ela se vê como naturalmente merecedor/a daquilo que conquistou, portanto, se vê como um/a cidadão/ã de bem, adjetivado/a pela normalidade que constitui o universal humano.

De outro lado, há um sujeito que não teve um conjunto de condições sociais que o permitisse participar desse processo de escolarização, não fora ensinado de que era naturalmente dotado de inteligência, criatividade, enfim, não se sabe cidadão. Num emaranhado complexo de uma trajetória material, afetiva, institucional e simbólica precária esse sujeito se envolve em atividades ilícitas e ilegais, que estão em desacordo com as adjetivações do humano universal e supra-histórico.

Como o primeiro sujeito foi ensinado a olhar para si como resultado de uma essência, ele olha para o outro sujeito também como produto de certa condição inata. Ele/Ela não pensa que sob as mesmas condições do outro ele poderia ter sido o que o outro é. Se ele acreditasse que é produto das circunstâncias e não da natureza, seu olhar sobre o outro não permitiria que a ideia de mérito fosse tão poderosa.

Isso é basicamente o movimento pelo qual encarnamos a ideologia, porque neutralizamos as condições de possibilidade na qual estamos submersos e oferecemos em seu lugar atributos inatos pelos quais acreditamos que somos constituídos (ALTHUSSER, 1980). É essa dinâmica ideológica que permite aos enunciados produzirem conformações da realidade que dão sentidos a nossas vidas. Portanto, esse é um dos fundamentos necessários para que haja a reprodução das relações de poder pelas quais os sujeitos experimentam certas subjetivações, e isso é o que a dimensão normativa da escola está projetando sobre as práticas.

Portanto, acreditar que existe uma inteligência inata que produz a criatividade, a criticidade, enfim, a ética do cidadão, é algo necessário numa sociedade burguesa

que se baseia em princípios meritocráticos. Se os sujeitos substituïrem natureza por história acabarão vendo que o núcleo dessas proposições ideológicas amarra seus efeitos e analogias de modo que não se sustenta.

Por exemplo, a ideia de mérito é o que possibilita que donos das corporações tenham suas riquezas vistas como o espelhamento de seus esforços pessoais. Como citei anteriormente, os donos das corporações possuem os recursos necessários para desterritorializar certos grupos populacionais de um espaço e ali estabelecerem uma matriz sob a ótica da legitimidade. Mas o fato é que, para expulsar quem quer que seja, os sujeitos expulsos precisam ser vistos como os “outros” daquele que merece. Cercam o espaço, montam o comércio e sacralizam o que estiver à venda: “só sai daqui na medida de um pagamento, se tentar levar sem pagar nós atiramos”.

Um sujeito cuja trajetória o impossibilitou de ter as condições de pagar por aquilo que precisa para subsistir entra no local e furta um desses objetos que são de propriedade do dono do comércio. O sujeito que furtou é linchado pelos seguranças até a morte, aplaudidos por uns e filmados por outros, todos ali envolvidos sob o consenso tácito de que se trata de um “marginal” que tentou levar sem pagar. O que permite consensos dessa monta? Certos processos de subjetivação experimentados em consonância por uma multiplicidade de sujeitos.

É isso que está em jogo, a ideia de que a ideologia não possibilita apenas a construção do que é externo, ou seja, erguer o comércio no lugar em que moravam famílias que foram desalojadas por jagunços e policiais. A ideologia não produz apenas a privatização do espaço, as pessoas também se coisificam na medida em que tornam sagrados os objetos de sua propriedade. Tornam individual aquilo que é reflexo de tramas sociais complexas e totalmente desprovidas de uma natureza.

Portanto, sua subjetividade se produz individualizada e individualizante, o que permite culpabilizar e inumanizar o “outro” do cidadão, o “marginal”. Para quem se vê como sendo um cidadão inteligente, crítico, ético por natureza, o “outro”, o não partícipe, é visto sob a perspectiva do naturalmente mau, perigoso etc.

Contudo, a ideologia não provém somente de ideias, ela existe também como uma dimensão concreta. A ideologia é materialmente fixada, possui uma dimensão prática e é pelo fato de que as pessoas praticam a ideologia que ela se apresenta como a forma natural de constatação da realidade (ALTHUSSER, 1980).

As pessoas são convencidas de que estão diante da “realidade” a partir do momento em que podem fazer as coisas tal qual são ditas (ALTHUSSER, 1980). É preciso que seus corpos sejam mobilizados na apreensão do tangível, e é por isso que o/a escolar se faz escolar se sentando na classe, copiando aquilo que o/a docente escreve no quadro, sendo proibido/a de circular no pátio em determinados horários, sendo impedido/a de participar de uma atividade como forma de punição e assim por diante:

Se crê em Deus, vai à Igreja para assistir à Missa, ajoelha-se, reza, confessa-se, faz penitência [...] Se crê na Justiça, submeter-se-á sem discussão às regras do Direito, e poderá até protestar quando estas são violadas, assinar petições, tomar parte numa manifestação etc. Em todo este esquema verificamos, portanto, que a representação ideológica da ideologia é obrigada a reconhecer que todo o “sujeito”, dotado de uma “consciência” e crendo nas “ideias” que a sua “consciência” lhe inspira e que aceita livremente, deve “agir segundo as suas ideias”, deve portanto inscrever nos atos da sua prática material as suas próprias ideias de sujeito “livre”. [...] Em qualquer dos casos, a ideologia da ideologia reconhece portanto, apesar da sua deformação imaginária, que as “ideias” de um sujeito humano existem nos seus atos, ou devem existir nos seus atos [...] Esta ideologia fala dos atos: nós falaremos de atos inseridos em práticas (ALTHUSSER, 1980, p. 86-87).

Quero abordar dois exemplos presentes em minha trajetória para melhor dizer sobre esse ponto. O primeiro ocorreu em minha graduação em Ciências Sociais, quando solicitado a realizar um trabalho de campo. Elegi como objeto de estudo a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, produzindo uma etnografia documental sobre a instituição e entrevistas com pessoas como, por exemplo, a historiadora responsável pelo Centro Histórico-Cultural Santa Casa.

As normas internas da instituição eram denominadas “Compromissos” e os primeiros haviam sido elaborados no início do século XIX. Os mais antigos eram protegidos em uma sala sob iluminação artificial e só me foram acessíveis com o uso de luvas entre outros procedimentos. Essa instituição havia sido fundada por clérigos sob o nome de Hospital de Caridade de Porto Alegre e tinha cruzado o século XIX exigindo uma série de condutas cristãs de seus membros.

Somente na segunda metade do século XX, quando precisou de recursos governamentais, que essa instituição afrouxou as exigências de cristandade de seus membros em seus Compromissos. Mais de quarenta anos se passaram desde essa reformulação normativa, mas as reuniões do Conselho Administrativo continuaram

sendo iniciadas com uma reza feita por cristãos e não cristãos que integravam o corpo de funcionários do hospital.

Uma segunda experiência, foi quando eu aguardava atendimento médico numa unidade pública de saúde durante a madrugada. Por se tratar de uma instituição pública, nós pensamos que a laicidade impera, que a unidade munida de seguranças e policiais não permitirá manifestações de cunho religioso em seu interior. Acontece que durante a madrugada duas agremiações neopentecostais enviaram alguns integrantes para distribuírem alimentos como sanduíches e café. Veja bem, num momento em que muitas daquelas pessoas esperavam atendimento há 12 horas, muitas delas sem condições de comprar qualquer alimento nas redondezas, superfaturados pelos estabelecimentos abertos em horário não comercial.

Após distribuírem os alimentos, os dois grupos entregaram cartões com o nome e endereço das igrejas e convidaram a todos/as para que fizessem uma oração. Solicitaram às pessoas beneficiadas pelos alimentos que erguessem as mãos e rezassem para Deus. Assim as pessoas fizeram em sua grande maioria, muitas delas chorando convulsivamente. O fizeram também os/as funcionários da unidade de saúde que haviam recebido sanduíches e café.

Nesses casos, a prática que prevaleceu foi aquela saturada pela ideologia religiosa, não pela ideia secularizada de laicidade. Foi aquela que convocou todos a rezarem, a utilizarem seus corpos, levantarem seus braços, fecharem suas mãos uma na outra, acreditarem juntos que tanta miséria, tanta precariedade, tanta dor um dia teria fim porque Deus olha por nós.

Portanto a ideia de laicidade não importa por si mesma, ela importa na medida em que cobre ou não a vida de sentidos práticos. Essa é a analogia por mim encontrada para dizer, por exemplo, da capela cristã no interior da escola. É lá que se pratica o ato de acender velas, ajoelhar e rezar dentro de uma instituição laica. Muitos/as alunos/as ficavam incomodados com isso, reclamavam, bradavam, “e a laicidade?” Não importa. Quando se trata de incorporação da ideologia interessa o que os sujeitos praticam, e praticam com seus corpos. Nós pensamos, mas pensamos num corpo, não desencarnados.

Na esteira de Althusser, o que estou tentando evidenciar é que o que faz com que uma ideologia seja posta em movimento não é a simples difusão de ideias. Somente os ditos não produzem as condições de possibilidade para que um sujeito

passa pelo processo de subjetivação A ou B. O que produz os sujeitos é o fazer, mesmo que aquilo que digam seja diferente daquilo que fazem. Porque a ideologia se reproduz nas práticas, e aqui estou admitindo que a ideologia é uma parte importante no modo como as relações de poder e os discursos se organizam na escola e produzem o campo dos possíveis de um sujeito em exercer, praticar sobre si.

Fazemos ciência não só com o pensamento, mas com nosso corpo. Com nossos olhos, nossos ouvidos, nosso estômago. Um cientista não pensa diferente do outro simplesmente porque se filia a outro conjunto epistemológico. Mas porque possui um corpo que teve possibilidades distintas de inserção, outros encontros, outros constrangimentos, que fizeram com que determinados conjuntos epistêmicos se apresentassem como uma base de leitura oportuna e outros completamente inexequíveis. Na escola a relação com a ciência também carrega uma dimensão corporal, não é pura cognição.

Incessantemente, os processos ideológicos nos atravessam enquanto pessoas de modo a provocar o corrosão da nossa historicidade, abatendo a complexidade de nossas vidas por frases como: “foi você quem quis isso” ou “essa é a verdade”. Mas nossa relação com o mundo é uma relação prática circunstanciada por meios e, além disso, precisamos lidar com as coisas “no calor do momento”. Contudo, na escola o que se ensina está conformado, ao menos em tese, pela ciência. Portanto, se supõe que os/as discentes irão apreciar as coisas de modo bastante complexo.

Entretanto, o modo como a ciência é apresentada aos/às alunos/as os/as convida a pensar que estão diante de um modo de “conhecer a verdade”. Não que a ciência seja uma inverdade, a questão é que na escola ela geralmente é apresentada como um conhecimento universal que fala sobre universalidades, não como algo parcial referente a parcialidades. Essa é a dinâmica da universalização científica no interior da escola.

Portanto, a formalização de enunciados científicos no interior da instituição escolar não está em desacordo com o fato de que quanto mais ciência se produz, mais podemos submergir em relações de controle:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter

ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2012, p. 4).

O *nascimento da biopolítica* (2008b) é um exemplo de como se produziu cientificamente a intervenção sobre a população com o surgimento da biologia. O que a história mostra é o que se fez com determinados grupos a partir da cientificidade, como foram devastados em sua condição ontológica, dentre os quais foi crucial a participação do saber pedagógico. Na continuidade do Projeto surge o excerto:

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 (Projeto Político Pedagógico, p. 8, **grifo nosso**).

Sobre isso, ao considerarmos o que diz Foucault, os discursos são mais do que palavras, eles são práticas, práticas que produzem as coisas de que falam. Foucault tentou visibilizar a todo tempo as práticas de silenciamento a que os discursos induzem por meio de regras de enunciação. Por isso que uns/umas e outros/as são autorizados/as a falar por, em nome de, porque falam de modo bastante universal sobre, mantendo tudo nos conformes.

3.3. A produção da indecência: um estudo de caso sobre gênero e sexualidade

Uma das características centrais das sociedades ocidentais é o modo dicotômico pelo qual são estabelecidas as alteridades, algo que permanece quando falamos de gênero. Na maior parte das vezes os usos sociais de gênero ressoam desde uma perspectiva dualista, embora muitos sujeitos reivindiquem identidades não binárias.

As vidas constituídas sob o prisma da legitimidade têm sido as de pessoas cisgêneras, ou seja, que foram designadas por seu sexo genital e convivem com o gênero segundo essa determinação. Tal ordenamento pode ser visto como resultado de *discursos de verdade* produzidos pela lei, família, religião, ciência etc.

A partir do discurso biológico, as distintas anatomias corporais de homens e mulheres atuam como predicativos substanciais. Ou seja, não colocariam em questão o fato de que sexo genital só determina as diferenças sexuais desde uma semiose que suspende aspectos históricos⁶. Sendo assim, o fato é que não há como pensar sexo sem gênero, tendo em vista que uma definição conceitual é incapaz de se autonomizar em relação a aspectos socioculturais, ou em termos mais diretos, o “sexo biológico” não é sinônimo de “sexo natural” (BUTLER, 2016).

É preciso iluminar todo o debate acerca dos insistentes dualismos que enquadram gênero e deslegitimam a constituição de grupos não binários. Todavia, considerando que a Escola Heterotopia esteve absolutamente saturada por esse dualismo, entendi como sendo necessário analisá-lo em seu campo de intertextualidade. Desse modo, optei por observar o gênero enquanto categoria desde a conceituação de Joan Scott:

[...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e homens (SCOTT, 1995, p. 75).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Heterotopia sustenta o processo de escolarização por meio de três conceitos: *Visão*, *Missão* e *Valores*, operados por *marcos referenciais* (dispositivos normativos). As “Finalidades e Objetivos” dos marcos referenciais são explicitadas em seu eixo doutrinal da seguinte forma:

O Marco Doutrinal deste Projeto explicita o que a instituição pretende ser e alcançar junto ao contexto em que atua. Por finalidades, entendem-se os valores educativos com os quais [...] eles explicitam uma **visão de HOMEM** que subjaz ao seu Projeto Político Pedagógico (Projeto Político Pedagógico, p. 10, **grifo nosso**).

⁶ “[...] sexo e natureza se referem aos aparatos para fabricar e distribuir vida e morte nos regimes modernos de biopoder [...] os discursos não são apenas palavras; eles são práticas materiais-semióticas por meio das quais são constituídos tanto os objetos de atenção como os sujeitos cognoscitivos” (HARAWAY, 2017, p. 51-52).

A noção de visão escolar é a pedra fundamental do projeto pedagógico, por esta razão, circunscrevo o tratamento analítico dispensado em torno dessa ideia. A visão escolar, tomada como indispensável para o ensino-aprendizagem exibia:

[...] 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 (Projeto Político Pedagógico, p. 5, **grifo nosso**).

Primeiramente, gostaria de propor que nos sentíssemos desconfortáveis pelo modo como o pronome e substantivo masculino “homem” é utilizado enquanto significante grafado em letras maiúsculas no documento, no sentido de questionarmos as projeções e desejos encarnados nessa visão. Certamente, o termo poderia estabelecer sem maiores custos o lugar de sinônimo para pessoa, indivíduo, ser humano etc.

Entretanto, a continuidade do Projeto aponta que em sua congregação há uma latência, uma dinâmica de prescrição existencial. Essa é uma leitura possível quando amarramos o conjunto das normas ao grupo de práticas professorais e os efeitos observáveis no comportamento dos/as educandos/as. Observo o fato na medida em que desde as normas há uma gênese de orientações desdobrada no processo educativo por traquejos corpóreos que performam o gênero e a sexualidade discente.

Ao me deparar com os conceitos utilizados no Projeto Político Pedagógico observei que os/as discentes são enclausurados/as pelas categorizações escolares. Essas categorizações quando articuladas a uma noção genérica de “humanidade” fazem com que se produza a fantasia de que os/as educandos/as são pensados/as e geridos/as desde uma racionalidade instrumental universalista, quando o que recebem, na verdade, são enquadramentos afetivos ligados a expectativas distintas.

Sendo o gênero uma produção social que diferencia papéis e condutas apropriadas para os distintos sexos, ele se concretiza na Escola Heterotopia como uma projeção fixa e inseparável do sentido das coisas, dos sujeitos e dos objetos. O fomento ao respeito das diferenças no interior da instituição precisa ser contrabalanceado, em se tratando de gênero, aos modos pelos quais os/as jovens

incorporam em outros territórios possibilidades de constituição subjetiva, por exemplo, na esfera familiar ou religiosa.

Verifiquei ao longo da pesquisa a eclosão de uma *alteridade extremada* no que se refere a gênero, cujos símbolos cristãos na capela escolar produzem certa condescendência com a legitimidade de narrativas e práticas fundamentalistas:

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”. [...] exemplifica as possibilidades de legitimação presentes na escola em relação às 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 [...] 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 à instituição (MANZONI, 2018, p. 21).

As normas – conjunto de máximas que triunfaram em meio a conflituosa luta pela imposição de sentidos – na medida em que são investidas de autoridade servem como plataforma para o exercício do poder por meio de seus administradores/as. Isso suscita exigências coletivas de obediência a determinados estatutos como se isso fosse a tradução de uma relação “justa” dos diferentes sujeitos em relação às regras (MANZONI, 2020a). As normas costumam apagar os rastros do trajeto que as constituiu como princípios de orientação dominantes sobre os fatos, produzindo simultaneamente sentidos inquestionáveis aos sujeitos de que exige reverência:

[...] as regulações normativas que estabelecem os papéis de gênero são tentativas de tornar a questão impossível de ser questionada. Como resultado, gênero é um lugar perpétuo para a contestação política, um dos locais para a implantação do conhecimento pelos interesses do poder (SCOTT, 2012, p. 346).

Desse modo, a norma se mitifica como produto da consonância de ideias, interesses e intencionalidades, o que obstaculiza o requerimento de princípios antagônicos ao seu conteúdo (MANZONI, 2020a). Em vista disso, explico alguns efeitos que recaem propriamente nos processos de subjetivação dos/as educandos/as a partir do modo como as regulações são colocadas no cotidiano escolar, aparecendo coisas, como: a incitação a desigualdades entre os gêneros, a incorporação de

mitemas, a obstrução de determinadas sexualidades, o encorajamento narcísico do privilégio.

Portanto, retomo a *visão de homem* do Projeto Político Pedagógico para dizer que se trata de um modo de imputação restritivo do significado de sujeito. Esse termo resguarda a premissa de um Eu-universal já que o termo “homem” produz um efeito de representação genérico de diferentes sujeitos.

Primeiramente, um processo de subjetivação experimentado nesses termos pode distanciar os indivíduos ontologicamente, considerando que grande parte das pessoas terão que incorporar uma série de características inatingíveis. No limite, as circunstâncias colocarão em cena as velhas fabulações inatistas.

Em segundo lugar, precisamos reconhecer que a escola não está sob um vácuo de relações socioculturais, políticas e ideológicas, sendo cortada por fatos externos. Por exemplo, as formas de sensacionalismo profascista de indivíduos que ocupam posições de poder e cujas manifestações ecoam por falas como “menino veste azul e menina veste rosa”⁷. Além disso, esses tem sido fatos constantes na sociedade brasileira encabeçados, no que se refere às instituições de ensino, por óticas e projetos como o *Escola Sem Partido*. O que possibilita a eclosão de episódios como o do discente que se sente autorizado por diversas matizes a “dizer a verdade” sobre o que podem homens e o que podem mulheres.

Isso posto, a compreensão do momento sóciohistórico precisa considerar que as formas pelas quais nos relacionamos, os modos pelos quais nossa sensibilidade reage, enfim, as maneiras pelas quais sentimos as coisas em um espaço e num tempo estão em dívida com as transformações ocorridas no poder estatal. Simbolicamente, nas palavras que dizem “eu tenho cinco filhos, foram quatro homens, a quinta eu dei uma fraquejada veio uma mulher”⁸, e materialmente quando se quer dar vazão ao armamento generalizado da população civil numa nação em que se mata

⁷ PAINS, Clarissa. ‘Menino veste azul e menina veste rosa’, diz Damares Alves em vídeo. **O Globo**, São Paulo, 3 de jan. de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-dizdamares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

⁸ “Bolsonaro: ‘Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher’”. **Revista Fórum**, São Paulo, 5 de abr. de 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-eu-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-uma-mulher-3/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

inveteradamente em ambiente doméstico, cujo pano de fundo são, sobretudo, o feminicídio e o generocídio⁹.

E neste caso, houve inúmeros debates no interior da Escola Heterotopia envolvendo a temática do desarmamento, já que esse era um assunto de interesse dos/as jovens. Ao passo que as opiniões dos/as alunos/as sobre o porte de armas no Brasil eram muito dissonantes, tanto pelo lugar ocupado pela família na formação de suas opiniões, quanto pela dimensão polêmica fomentada por atores políticos do poder executivo. Porém, a questão que circulava essas dissimetrias tinha um marcador mais visível, o gênero. Majoritariamente meninos opinavam em favor das armas, ao passo que as meninas estavam em favor do desarmamento.

Uma terceira questão é que essa grade de dissimetrias entre gêneros conta com as visões de mundo que conjuram o sexo genital como critério para exercer práticas de modelação dos corpos de acordo com certa sexualidade projetada sobre os/as adolescentes. Sugestiono, junto a Foucault (1979, p. 139), que vejamos a sexualidade como o conjunto dos “efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa”:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1979, p. 115).

A partir do momento em que as sexualidades são também dispositivos de poder, elas possibilitam que o arbítrio seja praticado como algo lícito sobre corporalidades vistas sob a perspectiva do desvio. Do mesmo modo que gênero (no sentido binário) produz comumente feminilidade e masculinidade como extremidades normativas dos sexos genitais, a heterossexualidade é a contrapartida congênita daquilo que foi criado a partir de um regime de sexualidade (MANZONI, 2020a).

⁹ LEITÃO, Leslie; SOARES, Paulo Renato. “Decreto de Bolsonaro que regulamenta uso e porte de armas no país libera compra de fuzil por qualquer cidadão”. **G1**, São Paulo, 20 de mai. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/20/decreto-de-bolsonaro-que-regulamenta-uso-e-porte-de-armas-no-pais-libera-compra-de-fuzil-por-qualquer-cidadao.ghtml>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

Partindo de certos *truques de pesquisa* (BECKER, 2007) interroguei os arquivos escolares que produzi para entender como a instituição escolar utilizava o regulamento nos diferentes contextos e quais eram os desdobramentos para os indivíduos segundo as identificações pelas quais eram vistos. Isso tornou flagrante o fato de que a escola não imputava as normas da mesma maneira “para todos” como expunha no Projeto, mas cercada de parcialidades e usando de artifícios de acordo com seus meios de classificação, sobretudo o gênero (MANZONI, 2020a).

Em uma das aulas a professora exclamou para a turma: “o pessoal lá do fundo tem que ter os lugares escolhidos por mim” (MANZONI, 2018, p. 31). O interessante nisso é que essa era a única docente que tinha o hábito de dispor os/as alunos/as em sala por meio de um espelho de classe. Destarte, sempre que a organização era feita, as colunas de classes eram compostas de um lado da sala por meninos e de outro por meninas (MANZONI, 2020a).

Ocorre que na maioria dos demais períodos não havia uma rotina sistemática e constante de disposição da sala, em que pese o diálogo que tive com uma das docentes na sala dos professores. Na ocasião ela me disse que era necessário “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” (MANZONI, 2018, p. 30). Porém, observando suas aulas, percebi que ela exigia “simetria” entre as colunas de classes, não se tratava da escolha dos lugares de cada um.

Ao longo dos meses, observei que quando a escolha dos lugares dependia dos/as estudantes eles/elas seguiam organizando o espaço por meio de um recorte de sexo-gênero. Ao concluir o texto da minha monografia de graduação, fui até a escola e reuni os/as discentes das duas turmas envolvidas na pesquisa e algumas das professoras para que falássemos sobre.

Quando lhes interroguei acerca do fato, se haviam prestado atenção na forma como estavam ocupando os espaços ao longo do tempo, eles/elas responderam que não. Em seguida olharam ao redor e perceberam que de fato a sala estava cortada por um recorte de sexo-gênero e questionaram uns/umas aos/às outros/as do como não haviam percebido algo que, em suas palavras estava “na frente dos nossos olhos”.

Na continuidade do Projeto Político Pedagógico suas diretrizes dispunham as “Atribuições aos alunos”, expondo coisas como: “[...] n) todas as vezes que adentrar o ambiente escolar, para qualquer atividade que vier, vestir roupas adequadas ao

ambiente escolar” (Projeto Político Pedagógico, p. 22-23), atribuições estas seguidas pelo tópico “No caso do descumprimento das atribuições”, que explicita dentre outras coisas o seguinte:

[...] o registro é feito de duas formas: advertências e/ou ocorrência disciplinar. Advertências funcionam como formas amenas de chamar à atenção do aluno e também como informativo aos pais. Cada três advertências implica em uma ocorrência disciplinar. Ocorrências disciplinares são feitas no caso de gravidade na chamada de atenção do aluno. Cada três ocorrências disciplinares implicam em uma suspensão, que terá dias de afastamento das atividades escolares determinado pela coordenação/direção (Projeto Político Pedagógico, p. 22-23).

Mas é no eixo intitulado o que “é vetado aos alunos” que estavam contornadas de modo mais profundo as consequências da “visão de homem” que baseava o documento. As proibições estavam do seguinte modo:

É vetado aos alunos: a) fazer uso de eletrônicos em sala de aula, como celular, games (aparelhos de música serão permitidos em casos especiais sob orientação do professor); b) Fazer registros fotográficos ou de vídeo no contexto/espço escolar, sem prévia autorização do corpo docente e/ou equipe pedagógica/direção. [...] d) Realizar atividades que não condigam com a postura necessária à sala de aula como dormir, ler revista não orientada pelo professor, jogar, alimentar-se e namorar (namorar não será permitido em nenhuma das dependências do colégio); [...] k) **Usar roupas curtas, transparentes e indecentes (minissaias, miniblusa e shorts)** (Projeto Político Pedagógico, p. 24-25, **grifo no original**).

Portanto, as inibições referentes à indumentária se relacionavam basicamente ao conjunto das vestimentas que podem ser rapidamente vinculadas ao sexo-gênero femininos. Aqui é necessário refletir sobre o quanto esses vetos circunscritos nas normas invocam uma doutrina exclusivista de austeridade corporal sobre o sexo-gênero feminino, produzindo uma moralidade canônica abaixo de regra.

Principalmente quando mobiliza a ideia e/ou injúria de “indecência”, o que faz com que o corpo feminino no interior da instituição seja um corpo acuado. Esse é o corpo que foi produzido como passível de intervenção na medida em que sua dignidade pessoal pode ser desterritorializada de forma iminente a partir do momento em que ele é visto sob trajes “indecentes”.

Para Foucault (1984, p. 24), seria importante pensarmos sobre os efeitos 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”. Diante do fato indaguei à época: “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’?” (MANZONI, 2018, p. 23). Passado algum tempo, retornei aos dados produzidos na ocasião ao elaborar uma interpretação mais robusta acerca dos sentidos e percalços da indecência no artigo intitulado *As vicissitudes da indecência: notas etnográficas sobre a imperialidade de gênero na vida escolar* (2020a).

Meu empenho foi o de produzir uma análise arqueológica das normas junto às práticas, de forma que as constâncias, relações de poder e, sobretudo, o regime de fala desse espaço se tornasse compreensível desde uma matriz outra de proliferação de sentidos. Em cada espaço e tempo os objetos do conhecimento que emergem estão vinculados à nossa linguagem, portanto, num espaço-tempo em que nós manifestamos determinados enunciados e nos comunicamos por meio de determinados conceitos (FOUCAULT, 1999).

Na Escola Heterotopia é o conceito de “indecência” que eclode em seu *regime de verdade* quando tratamos de gênero. Portanto, o estudo de caso foi a forma que encontrei para melhor compreender os significados da indecência no interior da instituição, na medida em que a indecência não se constitui em objeto do conhecimento por si mesma.

Ao contrário disso, a indecência precisa ser vista, produzida, percebida; reproduzida como um enunciado pelo regime de verdade que habita a instituição. É porque a indecência está sob a ótica da ingerência que ela existe como produtora de sentidos, condutas, visões de mundo e, sobretudo, corporalidades. É desde uma perspectiva relacional que a indecência, assim como o indecente, passam a existir para além das dimensões puramente discursivas, na medida em que a ligação entre *saber e poder* atua sobre os corpos sexuados e generificados dos/as educandos/as (MANZONI, 2020a).

O que atraiu minha atenção não foram as falas em si, mas as relações de poder subjacentes às falas, na medida em que o ponto nodal é o elo entre a instituição e o momento em que os indivíduos concentram autoridade para manifestar, sob a prerrogativa do legítimo, seus juízos sobre outros sujeitos. Interpelei os fatos de modo a interpretar sob que ordem enunciativa eles estavam dispostos, pois não me pareceu adequado tomar a narrativa da instituição como algo dado e catalogar o *quantum* de

indecência havia naquele espaço. Busquei entender a partir de qual trama relacional a indecência se tornou um objeto do conhecimento passível de intervenção e quem concentrava poder para intervir sobre a indecência (MANZONI, 2020a).

Para elucidar a dinâmica dos acontecimentos e as possibilidades de produção subjetiva dos/as educandos/as, lanço mão de anotações etnográficas elaboradas junto ao campo. Um fato recorrente eram os diálogos entre as meninas que versavam sobre dimensões estéticas, e que de certa forma gerava inseguranças diante das exigências por elas proferidas sob o enunciado “como uma mulher deve se apresentar ao sair de casa”, no sentido da aparência (MANZONI, 2018).

Nas conversas informais entre meninas na sala de aula, das quais me permitiam ouvir e muitas vezes solicitavam minha opinião, eclodiam preocupações que transitavam desde “a pele pálida nos dias frios” até o “estou acima do peso, preciso emagrecer”. Tratavam-se de diálogos nos quais não apenas as adolescentes explicitavam suas angústias, mas também se aconselhavam mutuamente na tentativa de promoção da autoestima.

Durante uma atividade no pátio da escola, os meninos praticavam esportes (muitos deles sem camisa) expondo uma relação com o corpo teoricamente despreocupada. Simultaneamente, as meninas estavam em círculo traçando estratégias de emagrecimento por meio das dietas que cada uma delas já havia feito, além de discutirem as intervenções corporais que pretendiam fazer no futuro por meio de cirurgias plásticas (MANZONI, 2018).

Considerando que essas pressões por padrões estéticos são projetadas de maneira muito mais radical em espaços não escolares (mídia, revistas, cinema etc.), de certa maneira elas se autonomizam dos processos de escolarização. Porém, se essa é uma dinâmica de gênero no cotidiano escolar que pode ser experimentada à revelia dos projetos pedagógicos, é preciso salientar, ao mesmo tempo, que existem certos estímulos para que uma sociabilidade distintiva de gênero seja vivenciada no interior da escola. Destaco o seguinte fato:

[...] os alunos e alunas em geral mostravam-se muito curiosos sobre o que estava sendo escrito, questionavam se poderiam ler os resultados [...]. No entanto, estudantes de ambos os sexos e gêneros nunca se preocuparam, de fato, com o conteúdo daquilo que estava sendo escrito [...]. 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 (MANZONI, 2018, p. 43, **grifo nosso**).

Ao retornar ao que é “vetado aos alunos” vemos que pelas regras não é consentido “dormir, ler revista não orientada pelo professor, jogar, alimentar-se e namorar (**namorar não será permitido em nenhuma das dependências do colégio**)” (Projeto Político Pedagógico, p. 24, **grifo nosso**). Esse excerto é seguido pelo parágrafo “Sanções no caso de descumprimento dos vetos” indicando que “o descumprimento dos vetos é avaliado individualmente conforme contexto e peculiaridades, e são considerados ocorrência disciplinar grave” (Projeto Político Pedagógico, p. 25). Sequencialmente são encaminhadas as sanções de acordo com cada veto:

a) Objetos eletrônicos serão recolhidos pelos professores e/ou funcionários e mantidos junto à vice direção da escola para serem retirados pelos pais ou responsáveis; [...] c) Alunos que namorarem no espaço escolar serão orientados num primeiro momento, caso haja recorrência do fato, a família será comunicada (Projeto Político Pedagógico, p. 25).

Todos os vetos de A até J são abordados pelas respectivas sanções de A a J, exceto o veto identificado pela letra K, que retomo: “k) **Usar roupas curtas, transparentes e indecentes (minissaias, miniblusa e shorts)**” (Projeto Político Pedagógico, p. 25, **grifo no original**). Isso provoca estranheza, considerando que esse é justamente o tópico dos vetos enfatizado com o grifo do conteúdo proibitivo no Projeto Político Pedagógico. Portanto, uma sanção não determinada abre precedente para todo tipo de constrangimento.

Ao associarmos as interdições de roupas tocantes ao sexo-gênero feminino, a “visão de homem” e a forma como a escola organiza os lugares desde uma separação generificada e sexuada, observamos que a instituição distribui entre os sujeitos diferentes condições de experimentação corporal, circunstanciando distintivamente subjetivações discentes (MANZONI, 2020a):

[...] dentre todas as regras burladas por estudantes, fossem meninas ou meninos, em nenhum momento transpareceu pelo comportamento dos(as) jovens um “juízo 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 [...] **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 (MANZONI, 2018, p. 44, **grifo nosso**).

A mesma docente que se dirigiu ao menino sem camisa de forma sutil, repreendeu de forma nada sutil algumas meninas que dançavam em uma de suas aulas sob uma perspectiva de vulgarização daquele uso corporal. Portanto, os gêneros não masculinos estão encobertos por diversas práticas escolares que são sobretudo morais. Entretanto, mesmo que esses atos produzam certa legitimidade em torno das posições sociais ocupadas a partir do sexo-gênero masculino, precisamos aprofundar o que possibilita a constituição das masculinidades.

Se olharmos para gênero como uma categoria relacional destituímos as pretensões de uma identidade fixa e essencial presente no masculino. Sendo assim, levamos o debate para outro campo, no qual podemos reconstruir o processo pelo qual se produz o sujeito masculino por meio de uma característica como a macheza.

Aquilo que cerceia a masculinidade em nossas sociedades marcadas pelo patriarcalismo é uma cobrança, desde a mais tenra idade, para que os meninos se portem como “homens de verdade” (MANZONI, 2020a). Por esse motivo, são induzidos a projetarem uma identidade via condutas violentas e rudes. Na instituição escolar isso se manifesta pela proteção da virilidade, havendo estímulos compulsórios para que os meninos se envolvam com esportes de contato físico e passatempos que envolvam combates corporais durante o tempo livre (MANZONI, 2020a). Para Virginie Despentes:

[...] a virilidade tradicional é uma máquina tão mutiladora quanto a atribuição da feminilidade. Ser um homem de verdade - o que isso exige? Repressão das emoções. Calar sua sensibilidade. Ter vergonha de sua delicadeza, de sua vulnerabilidade. Abandonar a infância de modo brutal e definitivo: os homens-crianças não possuem boa reputação. Ficar angustiado pelo tamanho do pinto. Saber fazer as mulheres gozarem sem que elas mesmas saibam ou queiram lhe indicar como. Não dar sinais de fraqueza. Amordaçar a sensualidade. Vestir-se como cores discretas, usar sempre os mesmos sapatos grosseiros, nunca brincar com os cabelos, não usar muitas joias, nenhuma maquiagem. Sempre dar o primeiro passo. Não possuir nenhuma cultura sexual para melhorar o orgasmo. Não saber pedir ajuda. Ter que ser valente, mesmo sem ter nenhuma vontade. Valorizar a força, seja qual for seu caráter. Mostrar agressividade. Possuir um acesso restrito à paternidade. Ter

sucesso social para poder pagar as melhores mulheres (DESPENTES, 2016, p. 23).

Todavia, estas questões cruciais indicadas por Virginie Despentes precisam ser mobilizadas juntamente à visibilização de uma crassa camada de privilégios conquistados no universo masculino desde a performance de uma identidade de gênero hegemônica, principalmente quando as dinâmicas escolares asseguram a fé no conteúdo das condutas expostas. Tendo em vista que essas normas e práticas escolares, permissivas diante desse modelo de masculinidade ainda incipiente na juventude, fazem parte de processos mais amplos de legitimação dos privilégios masculinos na vida adulta (MANZONI, 2020a).

Sendo assim, o repertório de usos corporais das meninas é maculado por coisas inconcebíveis do ponto de vista de uma corporalidade masculina como, por exemplo, a aparência, o vestuário, os acessórios, as maquiagens, os cabelos, a postura etc. As meninas são a todo instante interpeladas, convocadas a dar respostas sobre coisas que, no limite, versam sobre seus corpos. Gostaria de defender essa asserção de uma forma mais esmerada a partir da fala de uma das professoras que dizia o seguinte:

Meninas, não se deixem enganar por esses rapazes que compram para vocês um vaso de flores de cinco reais do mercado. Querem transar, “ai ele é isso, ele é aquilo, é lindo”. Camisinha! Sejam espertas. Deus o livre engravidar de um desocupado desses que não vai comprar uma fralda para o filho. Vocês ficarão com tudo nas próprias costas. Vocês sabem muito bem do que estou falando, vocês sabem que é assim, porque é assim que funciona (Fala de uma docente, Escola Heterotopia).

De acordo com as contribuições da teórica feminista *queer* Judith Butler (2016), o corpo-gênero é tão arranhado pela performatividade, que se produz em cima disso a leitura ontológica dos sujeitos por aquilo que a superfície corporal comunica. Portanto, as ações e trejeitos dos indivíduos, para Butler (2016, p. 335), produzem a “ilusão de um núcleo interno e externo do gênero, ilusão mantida decisivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reguladora”. Ou seja, o que a fala da professora explicita é que ela toma a performatividade de sexo-gênero como sinônimo de heterossexualidade, por isso o objeto de seu discurso são as consequências do sexo entre meninos e meninas.

Sobre esse trecho também proponho que façamos um gesto de amplificação, preenchendo de outros possíveis esse fragmento de fala ao colocar em evidência certas *formas retóricas*. Uma das práticas de redução dos sentidos por meio da linguagem mítica é a *omissão da história* (BARTHES, 1980). Primeiramente, o que fica omitido nessa mensagem é o fato de que as dinâmicas sexuais nem sempre, sobretudo quando se tratam de adolescentes, acontecem sem que haja toda uma cadeia de encorajamentos, pressões, exigências e coerções.

Há aspectos altamente forçosos que não dependem tão e somente da vontade, atitude e postura das meninas para a concretização ou não de uma relação sexual, do como dessa relação e as consequências dessa relação, no caso citado, a gravidez. Seria preciso considerar que existe um sem-número de cosmologias culturais, matizes religiosas, estruturas familiares etc., que cristalizam distintas relações com o casamento, com o uso de contraceptivos, iniciação sexual e, no limite, autonomia corporal.

Portanto, o que essa fala produz é uma associação do futuro com as escolhas individuais, não colocando em questão as condições de possibilidade nas quais as meninas estão imbricadas. Desde uma outra forma retórica, nós encontramos a fabricação de uma *tautologia* nessas palavras.

A tautologia é um procedimento verbal que consiste em definir o mesmo pelo mesmo [...] Mágica, ela só pode, evidentemente, proteger-se por trás de um argumento de autoridade; tal como os pais que, não sabendo mais o que dizer, respondem à criança que insiste em pedir explicações: "É assim porque é assim" ou, melhor ainda, "porque é, e ponto final". Ato de magia vergonhosa, que confere ao movimento verbal um ponto de partida racional, mas imediatamente o abandona e pensa já estar desobrigado para com a causalidade por ter proferido a palavra que a introduz (BARTHES, 1980, p. 244-245).

A face tautológica dessa fala é manifesta por uma máxima, "é assim porque é assim que funciona". Desse ponto de vista, significa que a docente indica a "realidade" por meio de um significado que já está cimentado. A questão aqui é que a alusão retórica ao abandono paterno não repousa sobre uma ficção, essa é uma fala informada pelos fatos¹⁰. Ao mesmo tempo, a mensagem produz um senso de

¹⁰ Em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no ano de 2011 mais de 5 milhões de estudantes não tinham o nome do pai registrado em documento de identidade. Em vista desses números, a Corregedoria do Conselho Nacional de Justiça editou o Provimento n. 16/2012, o qual instituiu normas que facilitaram o reconhecimento de paternidade, sendo lançada subsequentemente a

imutabilidade das coisas, não questiona os porquês, simplesmente convida os/as discentes a constatarem aquilo que “é assim porque funciona assim”, ou seja, encerra o diálogo por meio de um sentido fechado.

Contudo, gostaria de propor que não víssemos a fala da professora como uma *violência simbólica*, tendo em vista que se trata de uma mulher prescrevendo certo regime de conduta e economia sexuais para outras mulheres. Enquanto Bourdieu (2002a) sugere que há uma certa “cumplicidade” dos “dominados” necessária para a dominação de gênero, me coloco do outro lado da margem, sem a menor intenção de sugerir algo nesse sentido.

Muita coisa está por trás da fala dessa professora e me parece inadequado decompor os sentidos desse diálogo sob a ótica de uma “cumplicidade” com as violências de gênero, pois a redução sociológica da multiplicidade de sentidos seria também uma forma de mitificação. E é aqui que a tarefa do semiólogo parece indispensável, já que a mensagem mítica não é necessariamente uma inverdade, mas uma paralisação das possibilidades de indagação.

Todavia, o que está subjacente ao “não se deixar enganar” é um estímulo a um comportamento de preservação feminina, considerando que são as meninas que terão de lidar com as consequências daquilo que escolheram para si, e sobre isso há duas questões a serem aventadas. Primeiro, a professora ao manifestar essa fala evidencia o *senso prático* pelo qual atua tentando proteger as meninas de um futuro difícil, visto que ela sustenta seu argumento sobre estatísticas concretas. Segundo, ao dizer que “é assim que funciona” e que as meninas sabem disso, convoca o saber das alunas por meio de um gesto de força que incide sobre a premissa de que um grupo de estudantes com as mais distintas trajetórias e marcadores sociais pode dar vazão aos mesmos mecanismos de escolha pessoal.

Segundo Despenes (2016), nossa atrofia está no fato de que para vislumbrar as “consequências do sexo” nós praticamos o interrogatório exclusivo de um dos pólos duais de gênero, o feminino. Assim, o que está em jogo são os modos como se faz cerco à sexualidade feminina a partir de uma moralização corpórea. O ponto de articulação da autora é, mormente, indigesto, ao mesmo tempo incontornável.

campanha “Pai Presente”, sob uma cartilha produzida pelo CNJ. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/pai-presente/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

Utilizando um acontecimento lastimável da própria trajetória, Despentès (2016) discorre sobre o estupro que sofreu junto com uma amiga por três homens armados. O primeiro elemento que a autora coloca em questão é que esses homens se sentiram autorizados a estuprá-las pela situação na qual as duas se encontravam na madrugada, tendo em vista suas roupas “impróprias”. Em segundo lugar, seu subtítulo intitulado *Impossível estuprar uma mulher cheia de vícios* alude ao fato de que a configuração do que seja um estupro só é possível quando a vítima é “moralmente inquestionável”. Por último, e talvez o mais importante, nossa sociedade não fala sobre o estupro, o estupro não se constitui como objeto do nosso conhecimento porque ele é um *tabu*, ou seja, ele é um fato silenciado.

Sendo assim, percebo mais dois aspectos que podem ser desdobrados na fala da professora no que se refere ao “deixar-se enganar”. Primeiro, sem uma superfície ideológica que encobre a sexualidade masculina como naturalmente irascível, irracional, indomável, insaciável e uma moralidade que responsabiliza o feminino pela “permissividade” daquilo que foi feito com seu corpo, diversas das relações sexuais entre homens e mulheres, sobretudo conjugais, seriam vistas na perspectiva da violência corporal e sexual, sem a necessidade de um ato de força armado de alguém completamente desconhecido. Segundo, mesmo que haja uma relação prática do enunciado manifesto pela professora com o fato de que esse é um país em que o abandono paterno é formado por números alarmantes, ainda assim se mantém intocado o fato de que as dinâmicas sexuais entre homens e mulheres e suas consequências não dizem respeito aos homens.

Os custos sociais da agressividade sexual masculina são relativamente baixos – obviamente eles não são homogêneos, mas acompanhados de marcadores sociais como a classe, a profissão, a identidade racial do agressor etc., do mesmo modo que os tratamentos dispensados às mulheres vítimas de agressão dependem de um conjunto de intersecções. O que é central na fala da professora, e que envolve sua retórica de um caráter tautológico, é o fato de que ao fim e ao cabo as ações masculinas passaram isentas de interrogações porque afinal de contas as coisas são assim.

Trata-se, portanto, de uma fala que conforma a realidade, não instiga o questionamento acerca do descompromisso masculino, os homens não são interpelados, perguntados, convocados a prestar conta, são as mulheres que

precisam ser “espertas” porque o mundo é o que é. Os signos de privilégio e status masculinos, como a maior facilidade encontrada em ocupar uma posição institucional de autoridade ou concentrar a atenção do público no falar, são fatos rapidamente traduzidos como sinal de normalidade.

Por exemplo, uma teoria altamente difundida por cientistas mulheres quando proferida pela boca de um cientista homem é vista sob o signo da genialidade, como se fosse o descobrimento da roda ou do fogo. Mas o que está subjacente a isso não é a inteligência ou perspicácia do cientista, mas a trama de relações produzida sobre o gênero que possibilita a sublimação cultural e intelectual desde um corpo masculino. Na escola uma atitude, gesto ou discurso que seria facilmente desqualificado se praticado por uma menina, na medida em que emana de uma corporalidade masculina é sedimentado de uma forma completamente distinta, certamente não desprovido de atos de força capazes de ajustar os sentidos em jogo.

Assim, me parece que as dinâmicas de gênero no interior da Escola Heterotopia sobressaem como uma imperialidade diante dos processos de subjetivação experimentados pelos discentes. Primeiro porque faz das diferenças uma plataforma de legitimidade para as desigualdades sociais brutais encontradas pelos gêneros não masculinos no mundo adulto; segundo, porque há no tratamento das sexualidades um estímulo à *heterossexualidade compulsória*; terceiro, pelo fato de esvaziar a multiplicidade de sentidos sobre as relações sexuais e suas consequências para meninos e meninas; quarto, não questiona o processo pelo qual os homens não respondem sobre suas ações.

Parece uma constante que o sujeito a partir do qual os “outros” se definem passe por um treinamento desde a primeira infância e pelas mais diversas instituições, neste caso a escola, para o exercício do mando, do poder e, não obstante, da crueldade (MANZONI, 2020a). Nesse sentido, entendo a generificação escolar como uma engrenagem indispensável para a subjetivação a partir de uma distribuição secularizada daquilo que se dava pela cosmovisão religiosa para o aluno que falava sobre “o que podem os homens e o que podem as mulheres”. Isso posto, a escola se torna parte do estabelecimento do gênero como:

[...] um esquema de explicação sobre o social que funciona como um idioma refletindo determinadas estruturas de prestígio. Assim "qualquer manifestação do sexo está enraizada num conjunto mais amplo de premissas

cosmológicas e num padrão particular de privilégios e obrigações sociais que dividem categorias sexuais" (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 13).

Conquanto as normas pudessem ser abstraídas ou burladas pelas práticas ao sabor das conviências, em torno das demandas de gênero vimos que os esquemas práticos mantiveram o sentido dos papéis projetados para meninos e meninas. Certamente, a norma contém em si o anúncio da catarse, porque “a regra é o prazer calculado da obstinação, é o sangue prometido” (FOUCAULT, 2008a, p. 25).

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).

Acontece que essas normas poderiam não ter sido realizadas, embora tenham sido. Mas o que quero ressaltar não é isso, mas que tanto as regras quanto os atos circunscreveram suas rotinas tendo os corpos dos/as educandos/as como objeto. A produção da corporalidade feminina nos processos de subjetivação se deu como uma *anatomia política* de restrição e regulação (sexual, comportamental, cosmológica etc.), a partir do momento em que se impôs polícia ao corpo das meninas por meio de uma categoria de acusação: a indecência (MANZONI, 2020a).

Observo que a dinâmica escolar não constituiu ao longo de todo processo uma *visão de homem* apenas num regime do falar a, de, sobre. Ela também fez com que as condutas prescritas recaíssem sobre os sujeitos no sentido do corpo exemplar, pela forma como (im)possibilitou a produção de subjetividades discentes a partir dos gêneros masculino e feminino (MANZONI, 2020a).

Seguramente, as (im)possibilidades se deram de maneiras diferentes, considerando que o pólo feminino exprimiu no percurso o lugar dedicado àquelas corporalidades passíveis de serem ultrajadas com facilidade, ao passo que o pólo masculino teve a construção social de seus privilégios normalizada.

Embora a escola manifeste em sua narrativa que é o pensamento o objeto de seu labor, foi no corpo que se desdobraram o conjunto das falas, discursos, regras e atos no sentido de performar o gênero. Como diz Jennifer Gore (1994, p. 14), “pedagogias produzem regimes corporais [...] tecnologias do eu corporal”, fato pelo qual os gêneros binários e não binários no interior da instituição passaram a exercer

sobre si transmutações corporais que permitem a experiência de distintos processos de subjetivação.

4. ESCOLA PILOTO: O BALUARTE MÁGICO DA LITURGIA CAPITALISTA

4.1. Breve inventário socioeconômico, político e territorial da entidade

A Escola Piloto é uma escola pública de ensino fundamental e médio da rede estadual localizada em um bairro periférico da cidade de Porto Alegre. Sua estrutura física conta com um prédio de dois andares, sala de informática, biblioteca, refeitório e quadra esportiva. Ingressei na escola na primeira metade de 2018 como professor estagiário na disciplina de sociologia, lecionando para uma turma de primeiro ano do ensino médio durante 6 meses.

A maior parte dos/as alunos/as morava nas proximidades da escola, e meu ingresso na instituição se deu pelo fato de já trabalhar na comunidade. Conhecia a região desde o início de 2017, quando passei a compor uma política pública do município coordenada pela Secretaria de Saúde, que era voltada para o desenvolvimento da primeira infância em zonas de vulnerabilidade social. Tratava-se de uma região inclusa no Programa de Prevenção à Violência (PPV) por parte do Governo do Estado.

Durante os dois anos em que trabalhei na política pública mantive articulações com o Centro de Convivência, creches, Unidade Básica de Saúde (UBS), Conselho Tutelar, CRAS e CREAS daquele território. Portanto, quando assumi o posto de docente estagiário, já conhecia o interior das casas de muitos/as dos/as alunos/as da escola que tinham irmãos/ãs mais novos/as, embora nenhum/a desses/as jovens tenha sido meu/minha aluno/a.

Conhecendo bem as condições da região, das famílias e das instituições locais, ingressei na escola sabendo da precariedade existente no sentido de recursos econômicos. Essa escola afastada da região central sofria com a falta de professores/as e quando finalmente ingressei na condição de estagiário o ano letivo já havia iniciado. Embora os livros didáticos enviados pela Secretaria tivessem chegado na escola havia mais de um mês, quando perguntei aos/às alunos/as sobre o que acharam dos livros, me disseram não os ter recebido.

Conversei com a direção sobre os livros, e me foi passado que sequer haviam sido abertos os lacres do material. Pedi autorização para entregar um exemplar de cada matéria aos/às alunos/as da turma para a qual lecionava e a permissão foi

concedida. Diferentemente do ocorrido na Escola Heterotopia, onde estreitei laços com docentes, na Escola Piloto minhas relações de proximidade se deram mais em relação aos/às ocupantes de posições administrativas e diretivas.

No ano de 2019 a diretora da escola se aposentou, bem como a coordenadora pedagógica da escola, o que não impediu que a recomendação da antiga direção me colocasse novamente no interior da instituição com acesso aos materiais que solicitei à nova coordenadora pedagógica. Foram-me concedidos no final de 2020 o Regimento Escolar, a grade curricular regular e as novas matrizes curriculares que tratarei adiante.

Na ocasião, em diálogo com a responsável pela liberação do material, perguntei sobre as aulas em contexto de pandemia. O que ela me passou foi que os/as agentes escolares estavam organizando uma forma de receber alguns/mas alunos/as em determinados dias, entre as 18 e as 20 horas para tirarem dúvidas sobre as atividades enviadas por meios virtuais. Então perguntei se os/as alunos/as tinham acesso a esses recursos tecnológicos, e a resposta que obtive foi de que a maioria não tinha acesso.

O que a coordenadora pedagógica me passou foi que a Secretaria de Educação do Estado havia elaborado um aplicativo para que alunos/as e professores/as pudessem manter as aulas à distância e seguir com a realização das atividades. Mas havia dois problemas: primeiro, o aplicativo requeria aparelhos celulares sofisticados para a execução, o que muitos discentes não tinham; segundo, muitos/as alunos/as não tinham internet em casa.

De acordo com as informações cedidas por ela, o Estado se dispôs a traçar uma estratégia para auxiliar nos custos com a internet domiciliar dos/as educandos/as. Mas na ocasião isso não resolvia o problema integralmente pois, em contrapartida, o Estado exigia a utilização de seu aplicativo que requeria um aparelho celular de alta tecnologia. Essa foi a situação mantida até a redação deste texto.

4.2. A Matriz de Referência para Modelo Híbrido de Ensino

Durante a Pandemia de COVID-19, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul disponibilizou para algumas escolas uma “Matriz de Referência para Modelo Híbrido de Ensino (presencial e não presencial)”, documento pelo qual,

teoricamente, as escolas deveriam elaborar os anos letivos de 2020/2021. A Matriz Híbrida de 2020 segue a base curricular do Ensino Médio Regular, composto pelo ensino de 15 disciplinas¹¹ com uma carga horária que varia para cada área do ensino.

No entanto, as escolas que receberam a Matriz Híbrida para o ano letivo de 2021 obtiveram junto ao Estado a alcunha de “Escolas Piloto”, fato que originou o nome fictício com o qual decidi nomear esta escola. A Matriz Híbrida de 2021 traz consigo a grade curricular do “Novo Ensino Médio”, que primeiramente será implementado nas turmas de primeiro ano. A primeira mudança que salta aos olhos naquilo que a Secretaria de Educação denomina “Itinerário Formativo” é o fim da organização curricular por disciplinas.

A nova Matriz Híbrida é composta por “Percurso Formativos”, que somam um total de 10 Percursos sem que haja qualquer indicação de carga horária, são eles: Cidadania e Gênero, Empreendedorismo, Educação Financeira, Expressão Corporal, Expressão Cultural, Profissões, Relações Interpessoais, Saúde, Sustentabilidade, Tecnologia.

A segunda mudança, que me parece mais central, e é nela que pretendo me deter, é que junto do Novo Ensino Médio há um “Componente Curricular” acrescido para cada um dos três anos do ensino já em 2021, componentes esses chamados de “Projetos de Vida”. Esses Projetos expõem valores tais como: cooperação, respeito, liberdade, honestidade, felicidade, humildade, responsabilidade, simplicidade, dedicação, perseverança, tolerância, universalidade, justiça igualdade, fraternidade, unidade, diversidade.

Entretanto, indo mais a fundo, o que esses Projetos de Vida explicitam são substituições impostas “de fora para dentro” de dimensões político-filosóficas que pretendem orientar o planejamento pedagógico e as práticas no espaço. A partir disso, percebi algumas oposições substanciais em relação ao Regimento Escolar oficial da instituição.

O Regimento produzido pela escola no ano de 2017 é composto de 23 páginas sumarizadas em 63 tópicos e articula em sua elaboração o conjunto da comunidade escolar, portanto, direção, coordenação pedagógica, professores/as, pais, alunos/as

¹¹ Estas disciplinas são: matemática, química, biologia, física, ensino religioso, artes, literatura, filosofia, sociologia, geografia, língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, educação física, história.

e assim por diante. Tanto a capa quanto as demais páginas do documento, diferentemente da Escola Heterotopia, por exemplo, eram timbradas e assinadas pelas autoridades do 1º CRE (Coordenadoria Regional de Educação) de Porto Alegre. Portanto, se tratava de um regimento que além de ter sido produzido pelos/as atores/atrizes mais diretamente envolvidos com a vida no interior da instituição, era chancelado pelas mais altas instâncias legais da educação no Estado.

Acontece que esses Projetos de Vida, na medida em que elegem certos objetos do conhecimento, habilidades e transversalidades que pretendem desenvolver nos discentes, somem com termos que abundam nas concepções político-filosóficas do Regimento Escolar, tais como o conceito de democracia. À título de exemplo, o eixo regimental nomeado como “Filosofia”, diz o seguinte:

A “democratização da gestão” se dá como “o direito de todos à Educação, representa a garantia do acesso à escola, do acesso ao conhecimento com qualidade social; do acesso e permanência com aprendizagem; do acesso ao patrimônio cultural e, especificamente do acesso à cidadania (Regimento Escolar, p. 6).

Em dezembro de 2020, quando tive acesso aos documentos escolares junto a essas matrizes, conversei com a coordenadora pedagógica da escola. Na ocasião ela revelou que a Secretaria de Educação em nenhum momento consultou a instituição sobre como essas matrizes entrariam em acordo com o Regimento Escolar, como não houve diálogo com as demais partes, justifico minha perspectiva em vê-los como “imposições de fora”. Sobretudo quando o parágrafo sobre o “Plano de estudos” da escola indica que:

É o **resultado da elaboração coletiva**, envolvendo o corpo docente e discente a comunidade na qual a escola se insere e a entidade mantenedora. **É a base para a elaboração do plano de trabalho de cada professor**, de modo que seja preservada a integridade e a coerência do projeto pedagógico da escola, sendo aprovado pela Coordenadoria Regional de Educação, representando a Secretaria Estadual de Educação. Sintetiza a construção coletiva do currículo [...]. Devendo expressar em seus objetivos a amplitude e profundidade com que serão desenvolvidos cada um dos componentes curriculares, por meio de ementa, programa, ou outra forma de apresentação. O conjunto dos componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento deve guardar relações significativas entre si, sendo a carga horária destes componentes distribuída de forma semanal, trimestral, anual e global (Regimento Escolar, p. 14, **grifo nosso**).

Os Projetos de Vida estão dispostos na forma de tópicos, sem quaisquer explicações mais substantivas. No próximo subtítulo, apresento todos os tópicos presentes nesses Projetos de Vida organizados em tabelas, referente a cada documento disponibilizado pela Secretaria de Educação para cada um dos anos do ensino médio.

4.3. Projeto de vida do 1º ano do ensino médio

OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	TRANSVERSALIDADES
1 - Construindo um projeto de vida 2-Autoconhecimento 3 - Família e sociedade 4 - Herança familiar 5 - Mindset 6 - Produto das nossas escolhas 7 - Equilíbrio emocional 8 - Autoconfiança 9 - Autoconsciência 10 - Cidadãos 11 - Empatia 12 - Acolhimento da perspectiva do outro 13 - Valores 14 - Cooperação e respeito 15- Mitos e verdades sobre a escolha de uma profissão 16- Organização de relações	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as próprias qualidades e características compreendendo a importância do autoconhecimento para construir um projeto de vida e ser protagonista de sua própria história - Identificar suas características pessoais e suas crenças limitantes - Construir e valorizar positivamente as diferentes personalidades, limitações e qualidade do outro - Descobrir a importância de um projeto de vida na construção do próprio futuro - Proporcionar a percepção de si e do outro de uma forma vivencial - Refletir sobre a importância dos padrões de seu sistema familiar na formação da identidade do próprio futuro - Conhecer e utilizar técnicas de meditação e introspecção para desenvolvimento de consciência e concentração. - Conhecer a teoria do mindset e seus impactos - Reconhecer a importância dos diferentes tipos de mindset - Perceber que podemos desenvolver habilidades e que estamos em constante aprendizado - Aprender conceitos sobre felicidade e a diferença entre felicidade e prazer. - Sentir-se bem consigo mesmo - Valorizar as relações humanas - Identificar situações que criam experiências positivas - Dedicar-se a construir um ambiente saudável de paz, compreensão e harmonia - Estimular pensamentos positivos que promovam automotivação - Aprender a conviver - Desenvolver a empatia - Estimular ações que possibilite uma convivência saudável - Reconhecer-se como ser humano que traz consigo, sua própria 	<p>Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Compreender a diferenciação entre os conceitos de indivíduo e pessoa; e de porque o conceito de pessoa é mais relevante entre os povos indígenas do que o de indivíduo.</p> <p>Educação em Direitos Humanos - organização de debates sobre temas do cotidiano da escola ou assuntos da comunidade sobre negação e conquistas dos direitos humanos, começando pela sondagem do que entendem por Direitos Humanos e como exemplo, trabalhar a convenção da escola.</p>

17 - Mercado em transformação	<p>história, suas vivências e experiências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar-se no espaço social como pessoas e cidadãos 	
18 - Relações digitais	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e estabelecer valores para a convivência social 	
19 - Cultura Digital (uso ético)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender sobre os valores de cooperação e respeito - Reconhecer os valores de cooperação e respeito 	
20- Valores: liberdade e honestidade	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar os valores com ações práticas do dia a dia - Promover a conscientização sobre atitudes que demonstram a prática desses valores 	
21 - Criar e Inovar	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender o que são mitos e verdades relacionados à escolha da profissão 	
22 - Responsabilidade e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a diferença entre opinião e realidade - Perceber a própria singularidade 	
23 - O dinheiro e as emoções	<ul style="list-style-type: none"> - Discernir os mitos e as verdades sobre as profissões - Conversar sobre o mito da escolha certa identificando aspectos envolvidos nas escolhas 	
24 - Atitude empreendedora	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os processos de escolha identificando as dimensões de um processo decisório - Identificar aspectos envolvidos nas escolhas 	
25 - Proatividade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender conceitos e refletir a respeito dos aspectos envolvidos na definição da carreira profissional como: senso de ética, senso de oportunidade, senso social, senso de realidade, pós e contras, feeling, senso de tempo e senso histórico 	
26 - Espírito de equipe	<ul style="list-style-type: none"> - Sentir-se e perceber-se como responsável por suas escolhas 	
27-Valores: felicidade e humildade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a inter-relação entre as diversas profissões e ocupações. 	
28 - Métodos de estudos	<ul style="list-style-type: none"> - Ter visão de interdependência entre profissões e valorizar as diferentes áreas - Perceber a importância das redes de contato para a vida profissional 	
29 - Organização: o uso do tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a economia solidária. - Identificar transformações no mercado de trabalho 	
30 - Valores: responsabilidade e simplicidade	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber hábitos de consumo e as inter-relações entre as profissões - Compreender a complexidade das relações digitais. - Compreender a importância da responsabilidade e do respeito nas relações digitais - Desenvolver um olhar cuidadoso e cauteloso em relação ao uso de redes e mídias sociais - Entender que a reputação é constituída ao longo do tempo por meio de ações éticas e responsáveis - Aprender sobre os valores liberdade e honestidade - Relacionar os valores com ações práticas do dia a dia - Entender os conceitos de criação e inovação - Identificar formas de desenvolver a criatividade - Repensar as atitudes do cotidiano e como recriá-las ou renová-las 	

	<ul style="list-style-type: none">- Ser um consumidor consciente- Aprender sobre perfil empreendedor e atitude empreendedora.- Entender o que é um perfil empreendedor- Identificar em si características do perfil empreendedor e quais pretende desenvolver- Aprender sobre os valores felicidade e humildade- Relacionar os valores com ações práticas do dia a dia- Identificar atitudes que promovam melhor o desempenho escolar.- Aprender a usar o tempo de maneira organizada, refletindo sobre rotina e ações do dia a dia.- Aprender sobre os valores responsabilidade e simplicidade.- Relacionar os valores com ações práticas do dia a dia- Identificar a relação entre emoções e consumo	
--	--	--

4.4. Projeto de vida do 2º ano do ensino médio

OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	TRANSVERSALIDADES
1 - Personalidade, identidade e escolha profissional	- Conhecer os tipos de personalidades reconhecendo seus limites e possibilidades pessoais	Culturas e Histórias dos Povos Indígenas:
2 - Autoconhecimento e escolha profissional	- Aprofundar o entendimento sobre o perfil de personalidade	Compreender o compartilhamento
3 - Inteligências múltiplas	- Conhecer seus limites e possibilidades	por todos de saberes e de técnicas no âmbito das culturas indígenas e a especialização
4 - Uso da tecnologia	- Conhecer suas preferências, interesses, habilidades e valores, percebendo a importância da diversidade.	como resultante de dom, vontade ou esforço pessoal, sem relação com o monopólio de conhecimentos.
5 - Valores: felicidade e solidariedade	- Ampliar o autoconhecimento	
6 - Escolha certa	- Desenvolver a autoconfiança	
7 - Escolha profissional	- Ter consciência de suas habilidades	
8 – Grupos profissionais	- Conhecer as inteligências múltiplas e seu conceito.	
9 - A importância da pesquisa	- Reconhecer em si mesmo habilidades e características que podem ser desenvolvidas	
10 - As muitas aptidões para o trabalho	- Compreender-se como um ser em processo de aprendizagem e em constante transformação	
11 - Inovação do modelo tradicional de trabalho	- Reconhecer o impacto do uso da tecnologia em nossa vida.	
12 - Valores: dedicação e liberdade	- Identificar hábitos de uso da tecnologia e os impactos positivos ou negativos que obtém disso	
13 – Consumismo	- Aprender sobre os valores felicidade e solidariedade.	
14 – Opiniões (influências)	- Ser solidário e construir formas de ser feliz	
15 – Educação Financeira	- Entender a complexidade das escolhas.	
16 – Meio ambiente, reciclagem e uso consciente	- Entender o conceito de vocação e conhecer instrumentos que possam ajudar na escolha profissional.	
17 - Consciência ambiental	- Conhecer-se e conhecer o maior número de profissões possíveis	
18 - Valores: perseverança e tolerância	- Utilizar instrumentos com discernimento e de maneira crítica para auxiliar no autoconhecimento e na identificação de áreas e profissões de interesse	
19 - Inteligência emocional	- Conhecer as profissões e os fatores e critérios que influenciam na escolha da profissão.	
	- Identificar temáticas de interesse e quais profissões estão ligadas a elas	
	- Entender a importância de pesquisar sobre profissões.	
	- Tomar posição e defender as ideias em que acredita	
	- Saber o que pesquisar para auxiliar nas decisões ligadas ao futuro	
	- Entender a ideia de multi aptidões e o conceito de trabalho autêntico.	
	- Escutar-se para escolher a profissão que mais tem a ver com o perfil pessoal	

	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar exercer um trabalho autêntico alinhado ao “eu” - Ter contato com formas inovadoras de atuação. - Pesquisar transformações do mercado de trabalho e das áreas de atuação - Aprofundar a ideia de que oportunidades podem ser criadas - Ser criativo e inovador - Aprender sobre os valores dedicação e liberdade - Conhecer os perigos do consumismo e compreender o que é consumo sustentável. - Conhecer as influências de opiniões alheias em nossos comportamentos - Identificar influências em nossos comportamentos de consumo - Conhecer mais dados sobre o consumo exagerado e seus impactos. - Desenvolver um olhar crítico e atento aos nossos hábitos e ao meio que nos cerca, buscando alternativas eficazes e mais conscientes - Conhecer certificações ambientais e formas de ações e conscientização ligadas ao meio ambiente. - Ampliar o conhecimento sobre ações que promovem conscientização da população. - Aprender sobre os valores perseverança e tolerância. - Conhecer e conceituar estresse e como ele afeta a saúde. - Perceber situações que incomodam e aprender a lidar com elas - Criar estratégias de defesa para impedir que a ansiedade e as preocupações prejudiquem desempenho e relação com o mundo 	
--	--	--

4.5. Projeto de vida do 3º ano do ensino médio

OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	TRANSVERSALIDADES
<p>1 - Autoconhecimento e planejamento</p> <p>2 - Planejar</p> <p>3 - Escolha profissional na era da revolução digital</p> <p>4 - Flexibilidade cognitiva</p> <p>5 - Valores: igualdade e fraternidade</p> <p>6 - Vida financeira</p> <p>7 - Plano de negócios</p> <p>8- Empreendedorismo</p> <p>9- Consumismo e as emoções</p> <p>10 - Valores: universalidade e justiça</p> <p>11 - Equilíbrio emocional</p> <p>12 - Valores: unidade e diversidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e reconhecer as afinidades pessoais. - Entender a diferença entre sonho e projeto. - Reconhecer as afinidades - Acreditar nos seus sonhos e transformá-los em projeto de vida - Ser proativo e ter atitude com relação às próprias metas - Entender a importância do planejamento. - Desenvolver o autoconhecimento a partir da análise das diferentes áreas da vida - Colocar em prática uma meta e ações para alcançá-las, levando em conta o planejamento feito - Conhecer as tendências do mercado e das áreas profissionais e os desafios para o futuro. - Atualizar-se em relação às mudanças ligadas às profissões e ao mercado de trabalho - Identificar características que já tem bem desenvolvidas para poder aprimorar as que são importantes e ainda podem ser lapidadas - Aprender a importância da flexibilidade cognitiva. - Interpretar as situações de maneira flexível, funcional e saudável - Identificar como os sentimentos, os pensamentos e as ações estão co-nectados e se influenciam mutuamente - Aprender sobre os valores igualdade e fraternidade. - Conhecer formas de equilibrar a vida financeira. - Reconhecer o padrão de vida atual e fazer os ajustes necessários (eco-nomias ou investimento) - Usar recursos tecnológicos que favoreçam uma vida financeira equilibrada - Conhecer o que é plano de negócios. - Estabelecer objetivos e criar meios para alcançá-los 	<p>Culturas e Histórias dos Povos Indígenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar e conhecer como ocorrem as aprendizagens de crianças e jovens em diferentes tradições culturais dos povos indígenas, dos povos africanos e das comunidades quilombolas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar o andamento da vida financeira de modo consistente - Conhecer fontes de recursos que viabilizem e incentivem o empreendedorismo. - Praticar uma atitude empreendedora - Concretizar ideias e colocar em prática projetos e planos - Entender o que é e o que causa a frustração por não consumir e quais são suas consequências. - Identificar como as emoções e a autoestima podem influenciar nossos padrões de consumo. - Consumir de forma consciente - Tolerar frustrações - Valorizar o ser - Aprender a lidar com limites - Aprender sobre os valores universalidade e justiça - Entender os processos para se manter em equilíbrio emocional. - Aprender sobre os valores unidade e diversidade. 	
--	---	--

4.6. Tratamento analítico dos Projetos de Vida: o neoliberalismo na instituição escolar

Tendo em vista toda a discussão realizada sobre os fundamentos teóricos da pesquisa acerca da produção de objetos do conhecimento em cada época, não retomarei discussões conceituais sobre esse aspecto neste capítulo. Mas considerando que os tópicos dos Projetos de Vida evidenciam os objetos do conhecimento com os quais cercam a instituição escolar, farei o debate no sentido dos possíveis desses objetos. É aqui que entra em movimento a etnografia do arquivo, como explicitado no percurso metodológico, na medida em que os Projetos de Vida são arquivos etnográficos que expõem o campo de possibilidades de produção subjetiva desde seus enunciados.

Primeiramente, gostaria de sugerir que víssemos esses Projetos de Vida sendo fortemente marcados pelo prefixo “auto”, indicando o quanto se pretende estimular que os sujeitos vejam, sintam, façam em relação a si mesmos. Nas páginas seguintes, o que realizo é uma costura entre os três Projetos de Vida, de modo a reorganizar os objetos do conhecimento por eles expostos juntamente das habilidades objetivadas para tornar possível uma reorganização dos sentidos e interesses em jogo.

Um primeiro eixo de objetos do conhecimento se organiza a partir das escolhas, sendo eles: “produto das nossas escolhas”; “escolha certa”; “autoconhecimento e

escolha profissional”; “escolha profissional”; “personalidade, identidade e escolha profissional”. Tanto nesses, quanto em quaisquer outros objetos do conhecimento, não são sinalizadas especificamente as habilidades com as quais se vinculam.

Dados os Projetos de Vida em seu conjunto, percebo as seguintes habilidades como relacionadas a esses objetos: “[...] ser protagonista de sua própria história”; “[...] construção do próprio futuro”; “sentir-se e perceber-se como responsável por suas escolhas”. Como manifestei anteriormente, não sendo acessíveis as práticas que colocarão esses regimes enunciativos em movimento, não posso inferir que a vida no interior da instituição de ensino estará de acordo com essas máximas ou mesmo que elas possam determinar o sentido do processo de escolarização. A escola é um espaço composto por múltiplas dissonâncias dos sujeitos em relação às normas, tanto por parte do corpo docente, pedagógico, administrativo, quanto por parte dos/as educandos/as.

No caso dos primeiros, certamente porque a existência de uma cultura escolar impede que regulações estabelecidas por força de lei se corporifiquem nas práticas da noite para o dia. No segundo caso, precisamos considerar que o corpo discente é entrecruzado por disposições plurais, consideravelmente marcadas pelas culturas do entorno, como por exemplo: cultura familiar, cultura política, cultura do trabalho, cultura digital etc. Além disso, é preciso frisar o quanto os marcadores sociais que identificam os/as discentes sejam a classe, a raça, o gênero, a religião etc., alteram sua relação com os discursos e com as práticas que a eles se articula.

Porém, apesar de todas essas precauções tomadas diante dos Projetos de Vida, de largada seu conteúdo prescritivo indica o quanto ele está comprometido com a perspectiva do hiperindividualismo. Trata-se, portanto, de uma lógica em que os sujeitos são produzidos sob uma forte destituição de laços sociais, restando o apego a si mesmo. Veja bem, não se trata de estimular os sujeitos a exercerem sobre si práticas que os permitam ver, dizer, fazer, mas antes de qualquer coisa, que vivam sob o signo ilimitado do autocentramento. E aqui quero oferecer como pano de fundo o fato de que os regimes enunciativos que têm orientado o Ocidente no século XXI são altamente embrenhados pela cosmovisão neoliberal.

Uma chave de leitura para vermos o *regime de verdade* sob a batuta do neoliberalismo é o de concebê-lo como uma prática de racionalidade que projeta modos de vida muito mais do que sistemas econômicos, embora não deixe de ser

uma racionalidade contábil. Essa é a interpretação pela qual Pierre Dardot e Christian Laval concebem o neoliberalismo em *A nova razão do mundo* (2016).

Na confluência de Marx e Foucault, os filósofos franceses traçam arqueologicamente a gênese estrutural do neoliberalismo, mostrando como esse sistema é expandido junto da tentativa de produzir uma mentalidade própria. Portanto, o neoliberalismo produz um ethos no qual os sujeitos passam a ser pensados e geridos, ao mesmo tempo em que se veem como empresas em constante competição com outros sujeitos (empresas). Daí o sentido de que nessa racionalidade os sujeitos se transmutam em *empresários de si mesmos*.

Nessa concepção, o Estado e suas instituições públicas e gratuitas aparecem como um estímulo à improdutividade dos sujeitos, na medida em que oferecem seguridade não pelo mérito, mas pela necessidade. Acontece que é preciso que as pessoas sejam e se sintam culpadas – em vista disso penso a culpa como uma categoria ideológica e moral – por seus insucessos. Se você não chegou é porque, como diz o objeto de um dos Projetos de Vida, você não fez a “escolha certa”.

Há uma dívida pública formada basicamente de juros de banco, a transferência direta do Estado para a dívida pública vai parar no bolso do rentista. Mas não interessam os elementos que constituem a dívida, o que importa é que o Estado acumulou essa dívida. Portanto, a “realidade” projetada é que o Estado se endividou porque ofertou seguridade indiscriminada, na verdade o que aconteceu foi que um monte de pessoas doentes que não podiam pagar tratamento médico porque não se esforçaram receberam atendimento gratuito no Sistema Único de Saúde (SUS). Agora a previdência quebrou porque aqueles/as que não trabalharam, que viveram de políticas assistencialistas, parasitaram o trabalho do cidadão de bem por meio dessa entidade que coletiviza quando o que precisamos é individualizar. Esse é o sentido das coisas a partir dessa racionalidade.

Portanto, uma série de máximas altamente lesivas para a coesão coletiva passam a eclodir, essa é uma racionalidade que não possui limites quanto a culpabilização individual. Tanto pode ser culpado pelo fracasso aquele/a investidor/a que não colocou o dinheiro na bolsa no momento certo, quanto o/a doente sem condições de pagar o tratamento, o/a idoso/a que não se aposentou, o/a aluno/a problema que repetiu o ano e assim por diante.

Portanto, o neoliberalismo precisa ser observado como pressuposto básico da biopolítica moderna. Na medida em que aquilo que ele pretende não é a simples administração econômica de um território, senão, e sobretudo, governar a vida de uma população (FOUCAULT, 2008b).

O neoliberalismo precisa da crença de que os indivíduos são determinados pelas próprias determinações, que as vidas são produto de esforços pessoais ou, no conceito chave do universo burguês, pelo *mérito* pessoal. O ideal de liberdade necessário para amarrar essa visão de mundo precisa positivar as relações entre indivíduos ao mesmo tempo que antagoniza com entidades coletivas:

É que na verdade, essa liberdade, ao mesmo tempo ideologia e técnica de governo, essa liberdade deve ser compreendida no interior das mutações e transformações das tecnologias de poder. E, de uma maneira mais precisa e particular, a liberdade nada mais é que o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008b, p. 63).

Para Byung-Chul Han (2018), o que o neoliberalismo explicita é um *regime psicopolítico* na medida em que se volta para a psique com radicalidade, tentando produzir entre os sujeitos e a sociedade em que vivem relações incorpóreas. O empresário de si precisa construir seu futuro e só pode fazê-lo porque seu ofício é um empreendimento, sua vida se resume à capacidade de empreender sob o signo de uma racionalidade econômica. Só que ele não empreende exclusivamente seu trabalho, empreende seu casamento, suas amizades, ou seja, empreende todos seus contatos com o mundo, portanto, produz sua subjetividade a partir disso.

Walter Benjamin (2013) já havia observado o *capitalismo como religião* na medida em que os sujeitos tentam lidar com suas aflições e desconfortos desde valores sacralizados nesse sistema, do mesmo modo como se busca respostas para angústias nas escrituras sagradas. Numa outra perspectiva, nós vemos Foucault traçando em *Do governo dos vivos* (2011) um paralelo entre o regime de verdade promovido por nossa racionalidade econômica e práticas cristãs de confissão.

Isso é importante na medida em que, antes da confessar, o fiel se viu imiscuído no pecado, mas só o fez a partir do momento em que exerceu um *exame de si*. E isso não é algo oposto, senão uma analogia, aos modos como os sujeitos se culpam por seus fracassos diante de uma racionalidade neoliberal, que os insere numa

cosmovisão dicotômica, de um mundo que se divide entre perdedores/as e vencedores/as.

Portanto, o primeiro aspecto a ser ressaltado diante desses Projetos de Vida é que a subjetividade dos/as discentes pode ser produzida sob a égide do desamparo. É necessário, logo, vermos como esse autocentramento está articulado a uma agenda do trabalho. Objetos do conhecimento como: “grupos profissionais”, “as muitas aptidões para o trabalho”, “inovação do modelo tradicional de trabalho”, “espírito de equipe”, “proatividade”, dão conta de como o processo de escolarização deve estar altamente comprometido com o mercado.

Não significa que em outras épocas a escola não esteve articulada ao mercado, mas não desse modo. A título de exemplo, selecionei algumas habilidades ligadas a esses objetos: “perceber a importância das redes de contato para a vida profissional”, “identificar transformações no mercado de trabalho”, “entender o conceito de vocação e conhecer instrumentos que possa ajudar na escolha profissional”, “conhecer-se e conhecer o maior número de profissões possíveis”, “entender a importância de pesquisar sobre profissões”, “entender a ideia de multi aptidões e o conceito de trabalho autêntico”, “escutar-se pra escolher a profissão que mais tem a ver com o perfil pessoal”, “aprofundar a ideia de que oportunidades podem ser criadas”, “ser proativo e ter atitude com relação às próprias metas”.

Segundo Foucault (2008b), o que nós temos a partir de investidas neoliberais no âmbito escolar é a formação de um *capital humano*: “espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda (Foucault, 2008b, p. 315). Trata-se do fato de que no neoliberalismo mesmo as instituições não empresariais, como as escolas, a previdência social, os hospitais públicos, a justiça, a polícia etc., devem ser organizadas como empresas. Referente à escola, é o que Christian Laval aborda no primeiro capítulo de *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público* (2004), quando escreve:

As reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As "reformas orientadas pela competitividade" tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a "qualidade do trabalho". A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do "gerenciamento educativo", a formação dos

docentes são, essencialmente, reformas "centradas na produtividade" (LAVAL, 2004, p. 12).

Como a competitividade não possui limites nessa lógica, ao passo que o capitalismo produz o trabalho como mercadoria, nichos profissionais podem ser descartados num piscar de olhos assim como os sujeitos que deles fazem parte. Isso é o que David Harvey (1993) observou como uma *obsolescência instantânea*. Nesse sentido, algumas questões passam a ser cristalizadas em nosso regime de verdade pelo modo como os sistemas enunciativos são organizados em torno de objetos como a *flexibilidade*.

Em 1944, Friedrich Hayek faria uma das primeiras odes ao neoliberalismo com a publicação de seu livro *O caminho da servidão* (1990), de forma a estimular que o Estado como provedor fosse destruído. Estava em jogo acentuar os processos de desregulamentação dos mercados para a acumulação de capital. Todavia, suas ideias não tiveram uma penetração global imediata, sendo melhor desenvolvidas com o passar das décadas por um conjunto de economistas conhecidos como *Chicago Boys*, que operacionalizaram essas ideias em 1973 junto da ditadura de Augusto Pinochet no Chile.

Fiz essa reconstrução não porque acredito numa linearidade evolutiva, mas porque entendo que entre 1973 e 2021 as transformações pelas quais passamos não superaram a pujança do capitalismo em nossa produção de regimes de verdade, pelo contrário, acentuaram. E é isso que faz com que na Escola Piloto – alcunha que nos faz pensar a escola como campo de experimentações laboratoriais – possam surgir objetos do conhecimento que visam habilidades como: “aprender a importância da flexibilidade cognitiva” ou “interpretar as situações de maneira flexível, funcional e saudável”.

O problema é que todas essas válvulas que exigem flexibilidade ao passo que descartam pessoas de modo obscuro, fazem com que os sujeitos tenham uma relação com o trabalho fortemente medicalizada. É isso que Paul Preciado (2018) está chamando de uma *farmacopornografia capitalista*, porque para conseguir suportar, sobreviver, conviver com esse sistema, as pessoas precisam se drogar licitamente: ritalina, ansiolítico, antiácido, cortisona etc.

Uma série de procedimentos psicossomáticos do nosso espaço-tempo que nos levam a outras relações com nossos corpos, portanto, estamos envolvidos em

processos de subjetivação marcados por sensações tensas e relaxantes na medida em que ingerimos psicotrópicos. Nisso é importante que forcemos nossa observação para visibilizar duas questões: primeiro, a relação que a escola passa a ter com essas culturas do entorno, como a cultura médica, psiquiátrica etc.; segundo, como a escola produz nesse vínculo com o mercado a legitimidade de uma identidade profissional.

No primeiro caso, está em jogo a produção do corpo como *biocapital*, porque a racionalidade neoliberal, como tratei anteriormente, pretende governar a vida. Aqui é simples o cálculo: o/a aluno/a é “hiperativo/a”, tem “déficit de atenção”, “dificuldade de aprendizagem” etc. e tal; e dado que, a cultura médica, a cultura psiquiátrica são campos legítimos, veja só, uma ritalina num sujeito, um clonazepam no outro, tudo resolvido. Ou seja, o que circula em nosso regime de verdade são esses aparatos biopolíticos de medicalização. O que fica escondido nisso? É o fato de que não estão sendo medicalizados quadros clínicos, mas sociais. Estão empurrando goela abaixo ansiolíticos no desemprego, no racismo, na pobreza.

Como a competição é desenfreada, não está em jogo a seguridade, a dignidade, a preservação da vida humana no sentido coletivo, mas individual, alguns sujeitos desclassificados socialmente serão vistos sob o signo da indigência. Essa condição abjeta que recai sobre alguns corpos tem como contrapartida uma identidade sublimada pelo sucesso daquele que se esforçou, portanto, há uma identidade moral incidindo sobre aquele que é o “profissional de sucesso”.

Os Projetos de vida pretendem estimular habilidades como: “conhecer os perigos do consumismo e compreender o que é consumo sustentável”, “conhecer mais dados sobre o consumo exagerado e seus impactos”, “reconhecer o padrão de vida atual e fazer os ajustes necessários (economias ou investimentos)”. Aqui há uma contradição em termos, na medida em que sujeito que foi conduzido ao ensimesmamento não tem por que pensar em impactos coletivos. Além disso, como sinalizei anteriormente, as culturas do entorno também educam, a família educa, a mídia educa, a religião etc., portanto, não só o consumo pode ser visto como uma das consequências do mérito, como pode ser visto como medida de julgamento dos sujeitos de acordo com aquilo que podem consumir.

Assim como o cristianismo expurgou diversas práticas sexuais como atos pecaminosos de seus praticantes, o neoliberalismo vincula de maneira brilhantemente cruel a pobreza à predisposições imorais daqueles que são pobres. Zygmunt Bauman

(1998) já falara sobre como a dignidade dos sujeitos é subsumida numa pretensa incapacidade de atingirem certas metas de consumo. Sendo os “fracassados” os corpos que não atingiram as metas de “normalidade”, os inimigos tangíveis com quem “se possa lutar, e lutar novamente, e lutar até sob a esperança de viver” (Bauman, 1998, pp. 52-53):

[...] cada vez mais, ser pobre é encarado como um crime; empobrecer, como produto de predisposições ou intenções criminosas – abusos de álcool, jogos de azar, drogas, vadiagem e vagabundagem. Os pobres, longe de fazer jus a cuidado e assistência, merecem ódio e condenação – como a própria encarnação do pecado (BAUMAN, 1998, p. 59).

Essa também é uma perspectiva mais ou menos aventada em *Segurança, território e população* (2008c), quando Foucault destaca que desde o liberalismo clássico as sociedades capitalistas modernas contam com práticas de higienismo sob o prisma da normalização. Daí que o neoliberalismo como prática de *governamentalidade* vinculada ao capitalismo evoca dois de seus traços mais tradicionais: o utilitarismo e o darwinismo social. Isso aparece subjacente em uma das transversalidades dos Projetos de vida que explicita: “compreender o compartilhamento por todos de saberes [...] como resultante de dom, vontade ou esforço pessoal, sem relação com o monopólio de conhecimentos”.

Aqui faço oposição a essa afirmação, na medida em que se trata de uma forma mitológica de naturalização de fenômenos e condições socialmente produzidas. Para saquear do mundo social o papel de conformação de saberes e suas distribuições desiguais, o neoliberalismo precisa suspender a existência de um marcador em especial, a classe de origem dos sujeitos. Em se tratando de classes sociais, me aproximo da perspectiva produzida por Pierre Bourdieu.

Enquanto o marxismo demarcava as diferentes classes sociais a partir da origem dos ganhos de seus partícipes, ou seja, trabalhadores, detentores de capital e donos fundiários na devida ordem assalariamento, lucro e renda, logo, os proletários de suas energias produtivas, os burgueses de seu capital e os proprietários de terra de sua propriedade fundiária (MARX, 2017), na sociologia bourdieusiana, uma classe se faz com mais do que renda. Uma classe social se faz simbolicamente por meio da socialização que conduz os atos, olhares e gostos dos seus integrantes (BOURDIEU, 2004a, 2007).

Diferentemente de Marx (2017), Bourdieu (2004a, 2007) pensa que as classes não são determinadas puramente por suas condições econômicas. Ao passo que os sujeitos são fortemente subordinados aos padrões que orientam sua classe de origem (Bourdieu, 2004a, 2007). Bourdieu (2007) produz a evidência de que a classe social marca os gostos (alimentares, artísticos, políticos, estéticos etc.), *estilos de vida*, estratégias familiares, perspectivas institucionais.

Segundo Bourdieu, são as *categorias de percepção de mundo* produzidas pelas classes que possibilitam diferentes apreensões da “realidade” pelos sujeitos com origens distintas (BOURDIEU, 2004a). O sociólogo tenta solucionar questões tangíveis, como por exemplo: as relações específicas de cada classe com as instituições de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2015), os motivos pelos quais o camponês rejeita a fotografia (BOURDIEU, 2011), os julgamentos e classificações nas diferentes classes (BOURDIEU, 2007), a dinâmica conflitiva entre pesquisadores (BOURDIEU, 2004b).

Na analítica bourdieusiana, as atribuições de sentido factíveis para um indivíduo estão vinculadas ao *habitus* adquirido em sua classe de origem (BOURDIEU, 2004a). Constantemente, os indivíduos não têm no horizonte das suas expectativas anseios incompatíveis com a historicidade de sua classe (BOURDIEU, 2007). Significa dizer que:

[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes (BOURDIEU, 2004a, p. 136).

Sendo assim, a ideia presente nos Projetos de Vida de que a produção e incorporação de saberes são demarcadas pelo “dom” e pelo “esforço pessoal”, depende do quando se apaga a origem de classe dos sujeitos para fazer emergir essa falsa evidência. Tanto o “dom” quanto o “esforço pessoal” apagam as heranças familiares, sejam elas econômicas, culturais, estéticas etc.

Como também apagam as heranças epistêmicas de cada classe. Por exemplo, a maior facilidade encontrada por universitários que nasceram em berços de classe média em se adequar aos enunciados da *ciência normal*, ao passo que para

aqueles/as que chegam no espaço acadêmico desde as classes baixas, os paradigmas dessa forma de fazer ciência são frequentemente incômodos.

Portanto, quando os Projetos explicitam que pretendem desenvolver a habilidade de “aprender sobre os valores universalidade e justiça”, parece que o modo universalizante pelo qual se concebe os sujeitos com condições de possibilidade muito distintas é sinônimo de justiça. Ou seja, nessa perspectiva, é visto como justo tratar todos igualmente, independente do conteúdo que rege as diferenças. E é na medida desse gesto de força que se pode tratar indiscriminadamente a todos/as como empreendedores/as.

No conjunto dos objetos do conhecimento eclodem o “empreendedorismo” e a “atitude empreendedora”, cujas habilidades cartografei parcialmente da seguinte maneira: “identificar em si características do perfil empreendedor”; “aprender sobre perfil empreendedor e atitude empreendedora”, “praticar uma atitude empreendedora”, “conhecer o que é plano de negócios”, “conhecer fontes de recursos que viabilizem e incentivem o empreendedorismo”.

Além disso, há outras habilidades, como “usar recursos tecnológicos que favoreçam uma vida financeira equilibrada”, “planejar o andamento da vida financeira de modo consistente” que se apresentam como máximas universalizantes, completamente destituídas de um marcador como classe. Como salientei anteriormente, a Escola Piloto está inserida num cenário em que as próprias aulas não são realizadas pela ausência de recursos tecnológicos. Da mesma forma, não houve diálogo entre os sujeitos da educação e as instâncias de elaboração curricular. Grosso modo, esses aspectos dos Projetos de Vida não dialogam com o Regimento da Escola Piloto que manifesta:

A Escola [...] tem por base uma **educação democrática e humanística, partindo da realidade onde está inserida**, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas, para que o educando adquira o espírito crítico e participativo, o que o torna um cidadão consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho (Regimento Escolar, p. 6, **grifo nosso**).

Portanto, esse conjunto de habilidades são somadas a uma questão em especial, que é “buscar exercer um trabalho autêntico alinhado ao ‘eu’”. Na Escola Piloto, seu Regimento já explicitava o trabalho como sendo um princípio educativo

integrado a nossa sociedade. Mas de forma muito distinta, desde as regulações produzidas pela comunidade escolar, a integração dos jovens no mundo do trabalho deveria acontecer sob condições empregatícias ofertadas pela sociedade como um todo, não sob auto empreendimento compulsório à revelia dos recursos iniciais necessários. Isso é colocado de modo mais sólido no eixo Estágio Curricular não obrigatório, que estabelece:

O estágio é um processo no qual o aluno é sujeito ativo na construção de seu papel profissional, desenvolvendo raciocínio lógico, criatividade, iniciativa e equilíbrio emocional para conviver com os conflitos e enfrentar situações diárias. Fica assegurada a realização do estágio não obrigatório por parte dos alunos da escola de Ensino Médio em empresas conveniadas, através dos Agentes de Integração Escola/Empresa, de acordo com a legislação vigente (Regimento Escolar, p. 23).

Sendo assim, o que está em jogo nessa agenda de empreendedorismo destituída de possibilidades materiais é uma cultura do individualismo baseada na ficção de que as pessoas se autorreinventam, autopromovem, autoproduzem, sem que seja necessário existir recursos e desconsiderando a trajetória incorporada pelos sujeitos. Que as pessoas se reinventam, se produzem, se transmutam constantemente é algo que pode ser observado. Mas não se reinventam, não se produzem, não se transmutam alheias a uma historicidade, embora seja isso que parece sugerir o objeto do conhecimento denominado “Mindset”.

Na esteira do conceito de “mindset” percebi as seguintes habilidades: “conhecer e utilizar técnicas de meditação e introspecção para desenvolvimento de consciência e concentração”, “conhecer a teoria do mindset e seus impactos”, “reconhecer a importância dos diferentes tipos de mindset”. Considerando o fato de que, o que seja mindset não é explicitado, recorri a mecanismos de busca na internet como o Google para entender os sentidos possíveis.

De imediato, apareceram diversas plataformas que falam sobre o termo, fossem páginas, blogs, canais etc. O que essas plataformas têm em comum é o fato de que as pessoas que as administram estão ligadas a atividades muito específicas, como, por exemplo, digitais influencers, youtubers, terapeutas quânticos, mas, sobretudo, coachs.

Ao entrar na página do Instituto Brasileiro de Coaching, compreendi que esse ramo de atuação é fortemente marcado pela perspectiva do empreendedorismo de

modo muito próximo àquele explicitado nos Projetos de Vida. E foi lá que tive acesso de forma mais sólida à figura que ocupa um lugar de autoridade em todas as plataformas que versam sobre o mindset¹². Trata-se de Carol S. Dweck, psicóloga e professora da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, cujo livro *Mindset: a nova psicologia do sucesso* (2017) constitui referência importante para os coaches.

No livro, sobressai o prefixo “auto” da mesma forma que nos Projetos de Vida, palavras como “autodestruição”, “autoaperfeiçoamento”, “automotivação” compõem o conjunto do sistema discursivo da obra. O mindset, na teoria da psicóloga, seria uma espécie de “modelo mental” de cada indivíduo, existindo dois tipos: o “mindset fixo”, ligado às pessoas que não se esforçam, e o “mindset de crescimento”, vinculado às pessoas que conquistam o que quer que seja por seus esforços.

Portanto, sem acesso às práticas que podem modelar esses Projetos de Vida, meu empenho de análise fica restrito a manifestar algumas possibilidades. Não se tratando de um estudo comparativo, aquilo que ocorre na Escola Heterotopia não será contrastado com as possibilidades da Escola Piloto. Porém, a título de exemplo, aquilo que emanava nas práticas e discursos como uma descorporificação dos sujeitos na Escola Heterotopia, agora podem assumir uma dimensão muito mais radical, pois aqui os sujeitos estão cercados por categorias mentalistas da consciência.

Já não se trata de eleger cognição e reflexividade como objetos independentes de uma certa corporalidade, se trata da fabulação de um psiquismo altamente comprometido com uma racionalidade neoliberal. Essas fastasmagorias estão convocando a todo tempo os sujeitos a assumirem a responsabilidade pelos acontecimentos que marcam suas trajetórias, acontecimentos dos quais os sujeitos não possuem o menor controle. Portanto, é a partir dessa radicalidade que as subjetivações discentes estão previstas para acontecerem.

Como discuti anteriormente, a cada espaço e tempo, determinadas relações de poder articuladas a certos enunciados produzem um regime de verdade. Sob esse regime as pessoas se relacionam, falam com abundância sobre determinados objetos, se repetem constantemente. Como esses Projetos de Vida foram dispostos para o início do ano letivo de 2021, sem que aulas presenciais ou mesmo à distância fossem

¹² Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/saiba-o-que-e-mindset/>>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

realizadas, ainda não é possível lhes atribuir resultados pelo simples motivo de que ainda não foram implementados na prática.

Mas independente disso, precisamos atentar para o fato de que esses documentos foram enviados às escolas piloto com o interesse de alterar os processos de escolarização. As escolas reúnem inúmeros mecanismos que podem dar seguimento aos objetivos dos Projetos de Vida, como podem também os implodir. Quais as subjetividades discentes produzidas na confluência de práticas de disciplinamento corporal e a racionalidade neoliberal?

Essa talvez seja uma das perguntas a serem respondidas futuramente. Nesse momento, o que posso fazer é munir o campo de pesquisas sobre educação básica com essas dimensões teórico-epistêmicas adjacentes, de modo que os/as pesquisadores/as possam adiante lidar com os desafios do campo da melhor maneira possível.

5. A ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS E A CORPORIFICAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei compreender neste trabalho, como os discursos e as relações de poder no interior das instituições escolares afetam as normas e práticas da escola e que efeitos podem cercar os processos de subjetivação experimentados pelos/as discentes a partir disso. O/A leitor/a deve ter percebido o quanto as práticas dos/as educandos/as sobre si mesmos/as parecem diminutas em relação aos demais elementos mobilizados, como é o caso das práticas e discursos professorais. Essas *práticas de si* também são menos acossadas por minhas provocações sociológicas do que as dimensões normativas.

Muito disso se deve às impossibilidades com as quais me deparei com o estopim de uma cruel pandemia. Um fato que marca a historicidade do nosso tempo pelo descaso com a vida, em que a simples inércia dá vazão a dinâmicas genocidas. Isto posto, não foi possível seguir adiante com a etnografia nas escolas, e optei por determinados recortes de fala, atos, gestos e discursos que melhor expressassem e amarrassem os sentidos da análise, sem que, ao mesmo tempo, me repetisse em relação à monografia elaborada sobre os dados produzidos.

Entretanto, o conceito de *heterotopia* que utilizei para identificar uma das instituições de ensino cumpre justamente o lugar de um apelo metafórico: a heterotopia é aquilo que nos permite pensar a construção de lugares sem fim, portanto, convido meu leitor a olhar para a escola como um lugar que não se encerra numa socioanálise encoberta por um paradigma. Ao passo que, naquilo que me propus, essa relação paradigmática com o objeto permitiu o desenvolvimento das articulações entre os fenômenos e os objetivos de modo a produzir o sentido dos fatos.

Em relação ao objetivo geral, que consistia em conectar as normas e práticas para observar as possibilidades dos/as discentes em produzirem suas subjetividades, há como conquista empírica e analítica os capítulos que versam sobre ideologia, gênero e sexualidade na Escola Heterotopia, respectivamente intitulados: “As normas e práticas na Escola Heterotopia: a ideologia no estabelecimento educacional”, “A produção da indecência: um estudo de caso sobre gênero e sexualidade”.

No primeiro dos capítulos mencionados foram aventadas coisas como, por exemplo, o modo pelo qual as normas escolares que tentam “determinar as práticas

docentes”, quando encontram práticas que encaixam seus apelos, produzem a alteridade por meio de sentidos inatistas. Isso é posto em movimento pela articulação da autoridade, tanto normativa quanto professoral, junto de uma camada conceitual ideológica – e ideológica porque tratada de maneira a-histórica, daí eclodem os conceitos: consciência, reflexividade, inteligência, cidadania e assim por diante. Ao passo que ideologia, nos termos deste trabalho, assume uma dimensão prática, de uma prática que é material, portanto, corpórea.

Destarte, deste ponto de vista, tentei iluminar que a articulação da autoridade dos processos de escolarização com a ideologia leva os/as educandos/as a produções subjetivas des-historicizantes. Porque formular a cidadania como objeto universal é recorrer ao idealismo, sendo necessário suspender o fato de que as pessoas se relacionam com o meio através do corpo. Uma pessoa que é cadeirante não possui as condições de possibilidade em nossa sociedade de exercer, *de facto*, a mobilidade urbana tal qual as pessoas que não são cadeirantes, portanto, essa pessoa estabelece outra relação consigo e com o espaço mediada pelo corpo.

No segundo capítulo mencionado, o que emergiu durante a pesquisa foi a articulação entre normas e práticas na produção de um *regime de verdade* sobre gêneros e sexualidades. Sobre esse aspecto, o campo de possibilidades de subjetivação dos/as discentes esteve submerso nos modos pelos quais o gênero se faz como uma categoria fortemente manchada pelo dualismo eurocêntrico e cartesiano.

A masculinidade e a feminilidade eclodiram na Escola Heterotopia de modo que três elementos cruzam esse espaço: primeiro, uma certa dinâmica de gradações ontológicas que marcam homens e mulheres; segundo, aspectos sociopolíticos e socioculturais do presente que chegam à escola por clamores reacionários; a tendência à biologização de sexo-gênero, de modo a obstaculizar o pensamento em termos não binários. A congregação desses aspectos é o que permite a prescrição de uma austeridade sexual feminina, sendo a sexualidade constituída como um *dispositivo de poder*.

O regime de verdade cimentado nesse arranjo contou com a produção do corpo feminino como um objeto passível de desqualificação sob a acusação iminente de indecência. Diante disso, formulei a evidência referente ao primeiro dos meus objetivos específicos, que era o de observar como as relações de poder e os regimes

discursivos que circulam na escola não são puramente dimensões pedagógicas, tal qual explicitadas em seu eixo normativo.

A partir disso, percebi o corpo feminino como objeto de censuras morais, antes de qualquer prática que poderíamos chamar de pedagógicas. E cheguei a essa conclusão pelo modo como o outro pólo do gênero, no sentido binário que estava em jogo, foi tratado de maneira completamente distinta sob as mesmas regras. Certamente, isso aconteceu porque gênero, mesmo em termos binários, é uma categoria relacional assim como as demais categorias de atribuição de sentidos. Explicando de modo mais legível, só pensamos o que é um patrão tendo como contrapartida a figura do empregado, pensamos o pobre porque existe o rico, a escola pensou a mulher porque existe o homem.

E, no modo como pensou, admitiu que as coisas são observadas pela consciência e reflexividade e nisso abstraiu os corpos. Embora tenha suspenso retoricamente as corporalidades, na prática foram os corpos que percorreram as trajetórias. Na medida em que o corpo feminino foi produzido sob uma série de impedimentos, o corpo masculino foi treinado junto a diversas permissividades.

Foi nesses termos relacionais sobre gênero que postulei uma imperialidade dessa categoria, algo que nos processos de subjetivação dos educandos os marcou corporalmente por aspectos, como: a legitimação das desigualdades entre gêneros, a produção de uma heterossexualidade compulsória, a isenção do papel dos homens nas relações sexuais, e a normalização do privilégio masculino. Esses são os correlatos práticos que dão aporte para a manutenção fantasmática de uma humanidade universal fortemente marcada por atributos masculinos.

Contudo, minha interpretação acerca de certas atitudes naturalistas é de que elas não são constituídas simplesmente pelo *senso prático* dos sujeitos, mas por regimes enunciativos. Significa dizer que a existência de inatismos têm origem nos campos de saber que perpassam o cotidiano das pessoas. Portanto, os gestos naturalistas não partem diretamente das pessoas envolvidas nos processos de escolarização, se formam em campos de saber que atravessam as práticas dessas pessoas, como é o caso da ciência.

O que professores e alunos fazem é de tal complexidade que não se pode reduzir seus atos a práticas puramente naturalistas ou não. O inatismo que habita o cotidiano da escola é fruto de construções regulatório-discursivas, intencionadas ou

não, que prescrevem com autoridade por meio de conjuntos epistêmicos e normas. Portanto, o que observei não foram práticas inatistas por si mesmas, foram naturalismos discursivamente produzidos sendo escoados por algumas práticas.

A isso se soma um segundo objetivo específico, que era o de explicitar a centralidade do corpo no processo de escolarização. Aqui é preciso reconhecer que o objetivo é parcialmente atingido, na medida em que na Escola Piloto não tive acesso aos fenômenos desde uma perspectiva etnográfica. Mas no que se refere ao observado na Escola Heterotopia, as hipóteses de pesquisa se mostraram verificáveis, pois na prática o corpo dos/as educandos/as é objeto central das ações escolares, à revelia daquilo que é exposto nas dimensões normativas. Isso foi largamente explicitado pelos processos de conformação de sexo-gênero nas assimetrias constituídas em torno de masculinidade e feminilidade.

Referente aos Projetos de Vida da Escola Piloto, desde o mapeamento de pressupostos ideológicos comprometidos com o neoliberalismo, interpretei as subjetividades prescritas como consideravelmente vinculadas ao hiperindividualismo. Questões de fundo como o empreendedorismo, a autodeterminação e uma agenda educacional comprometida com o mercado de trabalho orientaram os resultados de uma etnografia dos arquivos.

A confluência das categorias nos Projetos de Vida se deu junto a uma perspectiva subjetivista e mental inserida pelo conceito de mindset. Como essas regulações ainda não foram colocadas em prática, coube a mim discuti-las em níveis projetivos. Além das questões que coloquei neste capítulo, poderíamos perguntar: quais os critérios adotados pelo Estado na implementação seletiva desse novo currículo? Por que uma escola localizada em meio a tanta precariedade socioeconômica foi eleita como laboratório de articulação entre empreendedorismo e educação? Em que isso se relaciona com a culpabilização individual da pobreza?

Independente dessas diretrizes ainda não terem sido implementadas, decidi analisá-las justamente por essas interrogações, embora não tenha sido possível elaborar resultados mais sólidos sobre essas questões. De todo modo, essas prescrições neoliberais também são treinamentos.

Se as corporalidades guerreiras eram treinadas no agogê espartano como o critério para a cidadania, o neoliberalismo, a seu modo, tenta promover em nosso espaço-tempo uma certa liturgia que define aqueles sujeitos que podem ser vistos

como legítimos. Afinal de contas: aprisionado o corpo, que o empreendedorismo nos liberte a alma. Essa é a crueldade. Portanto, seria preciso observar o capitalismo como um objeto incontornável nas possibilidades de constituição subjetiva dos sujeitos.

O capitalismo se mostrou um sistema terminantemente feiticeiro no modo como adentrou a escola pelos Projetos de Vida. Porque o que ele tenta produzir subjetivamente é uma ilusão, um feitiço, de que encontramos o merecimento e, no limite, a verdade sobre nós, sobre as coisas e sobre os outros quanto mais nos esforçamos e trabalhamos nessa empresa de Narciso chamada Eu.

6. REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. **Outra travessia revista de literatura**, Ilha de Santa Catarina, n.5. p. 9-16. 2005.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. São Paulo: Difel, 1980.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECKER, H. **Segredos e truques de pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.

“Bolsonaro: ‘Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher”. **Revista Fórum**, São Paulo, 5 de abr. de 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-eu-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-uma-mulher-3/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. Ufsc, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 26, 2006. p. 83-92.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: para uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. Unesp, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia Cabila. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 185-216.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino, livro 1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 18, n. 3, 2005, p. 343-349.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto-contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 4, n. 15, out. 2006, p. 679-684.

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.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2003.

CHARTIER, R. **A História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, M. C. C. Etnografia de arquivos: entre o passado e o presente. **MATRIZES**, São Paulo v. 3, n. 2, 2010 p. 171-186.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, out. 2004, p. 287-322.

DAHRENDORF, Ralf. **Homo sociologicus**: ensaio sobre a história, o significado e a crítica da categoria de papel social. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1969.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo, SP: Editora Escala, 2009.

DESPENTES, Virginie. **Teoria king kong**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

DWECK, Carol S. **Mindset**: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2017.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**: uma história dos costumes vol. 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.

FERREIRA, Francisco Romão. A produção de sentidos sobre a imagem do corpo. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 12, n. 26, 2008, p. 471-483.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos I**: problematização do sujeito. psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 1984a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GALTON, F. **Hereditary genius**. London/New York: Macmillan & Co., 1982.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Identidade e modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ.: Vozes, p. 9-20, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Editora Âyinê, 2018.

HARAWAY, Donna. Raça: doadores universais em uma cultura vampira. In: LESSA, Patrícia; GALINDO, Dolores (org). **Relações Multiespécie em rede: feminismos, animalismos e veganismos**. Maringá: Eduem, 2017, p. 47-92.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. "Estudos de gênero no Brasil". In: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999. p. 183-221.

KANT, I. **Crítica da razão pura**.. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KRÜGER JR., Dirceu Arno Foucault: a heterotopia como alternativa para pensar o espaço social. **Enciclopédia**, Pelotas, v. 05, 2016, p. 22-37.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, nº 41 (especial), 2015, p.1393-1404.

LAHIRE, Bernard. Indivíduo e mistura de gêneros: dissonâncias culturais e distinção de si. **Dados**: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 50, nº 4, 2007, p. 795-825.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia**: problemas e práticas, Lisboa, nº 49, 2005, p. 11-42.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITÃO, Leslie; SOARES, Paulo Renato. “Decreto de Bolsonaro que regulamenta uso e porte de armas no país libera compra de fuzil por qualquer cidadão”. **G1**, São Paulo, 20 de mai. de 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/20/decreto-de-bolsonaro-que-regulamenta-uso-e-porte--de-armas-no-pais-libera-compra-de-fuzil-por-qualquer-cidadao.ghtml>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Trad. Rosa Freire d’ Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Jair Araújo de; FAZZI, Rita de Cássia. A subjetividade como reflexividade e pluralidade: notas sobre a centralidade do sujeito nos processos sociais. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 48, maio-ago. 2018, p. 246-270.

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.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, v. 10, n. 1, p. 121-158, 2006.

MANZONI, A. **A instituição escolar e os processos de subjetivação discente**: discursos práticos e relações de poder. 2018 f. 51. Trabalho de Conclusão de Curso

(Monografia) – Ciências Sociais - UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/189121>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

MANZONI, Alexandre. As vicissitudes da indecência: notas etnográficas sobre a imperialidade de gênero na vida escolar. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 32, n. 1, p. 97-113, jul./dez., 2020a, p. 97-113.

MANZONI, A. Raça e território: trincheiras de um conflito ontológico. **Revista Interações Sociais**, Rio Grande, v.4, n.2, 2020b, p. 82-94.

MARONGIU, Jean-Baptiste. “Meu amigo Foucault”. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 30 de março de 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3003200813.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich Engels. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, v. 1, 2017.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MEAD, George. H. **Espírito, persona y sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1968.

“Pai Presente”. **Conselho Nacional de Justiça**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-aco-es/pai-presente/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

PAINS, Clarissa. ‘Menino veste azul e menina veste rosa’, diz Damares Alves em vídeo. O **Globo**, São Paulo, 3 de jan. de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-dizdamares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

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.

PEIXOTO JR, Carlos Augusto. Sujeição e singularidade nos processos de subjetivação. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 23-38, jan. 2004.

PORTO, Nuno. O museu e o arquivo do Império. In: BASTO, Cristiana; ALMEIDA, Miguel Vale de, e FELDMAN-BIANCO, Bela. **Trânsitos Coloniais**: diálogos críticos luso-brasileiros. Campinas: UNICAMP, 2007.

PRECIADO, Paul B. **Testo junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependência histórico-estrutural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

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.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, dez. 2012.

SPIVAK, Gayatri. Quem reivindica alteridade? In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 187-205.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

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.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Brasília, DF: UNB, 1998.

7. APÊNDICES

7.1. Autorização institucional



Eu, _____, CPF _____, RG _____, autorizo **Alexandre Manzoni**, a utilizar depoimentos/falas e ou qualquer expressão observada de comportamento, para a elaboração de sua pesquisa, que tem como tema os **processos de subjetivação discente 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) observado(a).

Para maiores informações e esclarecimentos de quaisquer dúvidas colocamo-nos à disposição por meio dos seguintes endereços eletrônicos: eniopassiani@gmail.com; xandy.manzoni@gmail.com

E, desde já, agradecemos sua atenção e colaboração.

Porto Alegre, de de 2018.

Assinatura do(a) diretor(a)

7.2. Autorização dos responsáveis



Eu responsável legal pelo(a) aluno(a)
..... autorizo **Alexandre Manzoni**,
pesquisador vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul a utilizar
depoimentos/falas e ou qualquer expressão observada de comportamento, para a
elaboração de sua pesquisa 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: eniopassiani@gmail.com;
xandy.manzoni@gmail.com

E, desde já, agradecemos sua atenção e colaboração.

Porto Alegre, de de 2018.

Assinatura do(a) responsável