

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

“[...] mesmo com o cuidado, o que eu sinto é um vazio.”

A produção da diferença na escola

CARINA BORGATTI MOURA

RIO DE JANEIRO

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

“[...] mesmo com o cuidado, o que eu sinto é um vazio.”

A produção da diferença na escola

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Rabello de Castro

RIO DE JANEIRO

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

“[...] mesmo com o cuidado, o que eu sinto é um vazio.”

A produção da diferença na escola

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em

Prof^a. Dr^a. Lucia Rabello de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Tatiane Cosentino Rodrigues

Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Cláudia Braga de Andrade

Universidade Federal de Ouro Preto

Rio de Janeiro, maio de 2016

CIP - Catalogação na Publicação

MM924? Moura, Carina Borgatti
"[...] mesmo com o cuidado, o que eu sinto é um vazio." - A produção da diferença na escola / Carina Borgatti Moura. -- Rio de Janeiro, 2016. 126 f.

Orientador: Lucia Rabello de Castro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2016.

1. Produção da diferença na escola. 2. Infância e adolescência. 3. Relação entre pares. 4. Normalização. I. Castro, Lucia Rabello de , orient. II. Título.

Dedico este trabalho à Dani
e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Lucia, pelas importantes contribuições na orientação deste trabalho e pelo tempo de muito aprendizado.

Aos amigos do Núcleo de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporânea – NIPIAC – por terem me acolhido tão bem. Agradeço especialmente a Ju e Isa pelo imenso e afetuoso apoio nessa caminhada. A Sabrina, Lis, Karima e Rose, pelo imprescindível carinho. Aos colegas Felipe, Paula, Poly e Marina, pelas trocas e contribuições. Ao Rafa, por ter me apresentado ao grupo e me apoiado na minha chegada.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo apoio financeiro.

Às amigas Clara, Titta, Tábata, Rebecca, Bia e Silvia, por estarem sempre por perto, como uma família. À Mary Marques, pelas trocas que enriquecem não só trabalhos como este, mas a reflexão sobre nosso estar no mundo.

Pela amizade e pelo carinho nesses tempos, agradeço também à Carolina Tomaz, Rita Jobim, Carolina Moraes, Cris Torres, Cecilia Dante e Luiz Felipe Bianchi.

Aos alunos e às alunas da escola pesquisada, agradeço imensamente pela afetuosa recepção e por terem partilhado tanto comigo.

Ao meu pai e à minha mãe, por serem meu porto seguro e pelo apoio incondicional. À minha avó, por estar sempre na torcida e vibrando amor. Às minhas tias, primas e irmãs, pela força e pelas mensagens de carinho.

Agradeço especialmente ao Seu Gomes, à Nika e, sobretudo, à Daniela Ribeiro, por tornarem cada minuto desse processo possível e repleto de amor. À Dani, agradeço ainda pela cumplicidade, pela paciência e pelas revisões que tanto me ensinaram.

Muito obrigada!

RESUMO

MOURA, C. B. “[...] mesmo com o cuidado, o que eu sinto é um vazio” – A produção da diferença na escola. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

O debate sobre a produção da diferença na escola tem demonstrado como políticas, práticas e discursos estão permeados por forças de poder, normalizando e normatizando as crianças. O objetivo desse trabalho foi compreender como as crianças vivenciam esse processo, ou seja, como elas se relacionam com as demandas de *ser* que as interpelam na escola. Inicialmente, discutimos sobre a construção social da diferença e seu papel na marcação da identidade ‘normal’, abordando a importância do outro no processo de identificação e reconhecimento. Apresentamos também as transformações nas relações de poder que, na Modernidade, deram papel central à norma, destacando o papel da infância no controle dos sujeitos. No contemporâneo, observa-se um conflito entre a criança – que hoje vivencia novos modos de subjetivação – e a escola – que ainda tem por fundamento valores modernos e se volta para um futuro que pode não fazer sentido. Essas transformações foram abordadas a partir de alguns estudos que deram suporte para a elaboração da pesquisa empírica. O trabalho de campo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental II do município do Rio de Janeiro. A primeira etapa consistiu em observações-participantes realizadas junto a estudantes das diferentes turmas e a segunda etapa, na realização de três encontros de grupos operativos com uma turma de 7º ano. A análise dos resultados demonstra haver uma angustiante busca por um lugar de *ser* na escola permeada por uma intensa produção de diferença, principalmente entre pares. Diferentemente do que imaginávamos no início da pesquisa, observamos que as relações entre pares tomam uma importância muito maior no processo de subjetivação dos alunos e das alunas. As demandas dos adultos associadas ao papel de aluno e ao processo pedagógico não parecem afetá-los tanto e são, inclusive, repudiadas por alguns. Na relação com os educadores, observamos certa ausência de interferência que parece deixar um ‘vazio’ na vivência escolar, mas verificamos também que estes participam das negociações por um lugar de reconhecimento e aceitação, negativando algumas posições-de-sujeito por meio de um controle velado sobre comportamentos, corpos, sexualidade, estilos, escolhas etc.

Palavras-chave: diferença, relação entre pares, escola, crianças e adolescentes

ABSTRACT

MOURA, C. B. “[...] mesmo com o cuidado, o que eu sinto é um vazio” – A produção da diferença na escola. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

The debate on the production of difference in school has shown that policies, practices and discourses are permeated by forces of power, normalizing and standardizing children. The aim of this study was to understand how children experience this process, that is, how they relate to the demands of *being* that interpellate them in school. Initially, we discussed about the social construction of difference and its role in marking the identity of 'normal', addressing the importance of the other in the identification and recognition process. We also present the changes in power relations that, in Modernity, gave a central role the norm, highlighting the role of children in the subjects control. In the contemporary, there is a conflict between the child – who is now experiencing new forms of subjectivation - and school - that still has modern values as groundwork and focuses in a future that may not make sense. These changes have been discussed from some studies that have provided support for the development of empirical research. Fieldwork was conducted in a Rio de Janeiro's Secondary Municipal School. The first stage consisted of participant observations made with students of different classes and the second stage in holding three meetings of operational groups with a 7th grade class. The analysis shows that there is an agonizing pursuit for a place to *be* in school permeated by an intense production of difference, especially among peers. Unlike what we thought at the beginning of the study, we observed that the peer relationships take on a much greater importance in the subjectivation process of students. The adults demands associated with the role of student and educational process do not seem to affect them much and are even repudiated by some. In the relationship with educators, we observe certain lack of interference that seems to leave a 'blank' in school life, but we also found that they participate in the negotiations for a place of recognition and acceptance, demeaning some subject positions by a veiled control on behaviors, bodies, sexuality, styles, choices etc.

Keywords: difference, peer relationship, school, children and adolescents

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. DIFERENÇA, NORMALIZAÇÃO E O PAPEL DA INFÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MODERNO	14
2.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DIFERENÇA: O <i>EU</i> E O <i>OUTRO</i>	16
2.1.1 Identidade e diferença	16
2.1.2 O <i>eu</i> , o <i>outro</i> e as normas de <i>ser</i> : um processo agonístico	19
2.2 O PAPEL DA INFÂNCIA NAS SOCIEDADES DISCIPLINAR E DA NORMALIZAÇÃO	22
2.2.1 Poder disciplinar e normalização	22
2.2.2 Biopoder e a produção da criança anormal	27
2.2.3 Governamentalidade	30
3. O GOVERNO DA CRIANÇA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ALGUNS ESTUDOS BRASILEIROS E NA LÍNGUA INGLESA	32
3.1 PODERES-SABERES CONTEMPORÂNEOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GOVERNO	37
3.1.1 Políticas educacionais e governamentalidade	37
3.1.2 Medicalização, judicialização e a persistência do aluno-problema	45
3.2 A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NAS RELAÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES.....	49
3.2.1 Marcadores sociais da diferença e a normalização dos corpos na escola	50
3.2.2 Diferença, diversidade e alteridade na relação entre pares	53
4. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	60
4.1 PRIMEIRA ETAPA: OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE	62
4.2 SEGUNDA ETAPA: GRUPOS OPERATIVOS.....	68
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	75
5.1 RELAÇÃO COM OS PARES: A BUSCA POR UM LUGAR DE <i>SER</i> E A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA	76
5.1.1 <i>Favelados</i> : o pior que se pode ser	79
5.1.2 <i>Infantil</i> : aquele que está fora do lugar	83
5.1.3 <i>As loucas</i> : quais os limites da normalidade?	86
5.2 RELAÇÃO COM A ESCOLA: DEMANDAS DE <i>SER</i> DOS ADULTOS?.....	96
5.2.1 <i>Bagunceiros</i> : o avesso da escola	97
5.2.2 O que não se pode <i>ser</i>	102

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICES	120
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ATIVIDADE DO 1º ENCONTRO DOS GRUPOS OPERATIVOS E HISTÓRIA APRESENTADA.....	121
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ATIVIDADE DO 2º ENCONTRO DOS GRUPOS OPERATIVOS E MATERIAL APRESENTADO.....	123
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ATIVIDADE DO 3º ENCONTRO DOS GRUPOS OPERATIVOS.....	126

1. INTRODUÇÃO

Pensar sobre a produção da diferença na escola é um exercício que consideramos importante e desafiador. Ele envolve questionar os próprios papéis da escola e da visão que temos de infância nos processos que estruturam a sociedade em cima de uma norma de *ser* que exclui os sujeitos considerados ‘diferentes’. Isso porque a diferença é construída socialmente por forças de poder que elegem uma identidade específica como norma. Conforme alguns autores (HALL, 2000, 2005; SILVA, 2000, 2002), trata-se de uma lógica binária que divide a sociedade em sujeitos ‘normais’ e sujeitos diferentes. Essa divisão se fundamenta em um modelo de sujeito construído em condições históricas e sociais específicas para ser útil e reproduzir a ordem social hegemônica (o sujeito adulto, racional, útil, homem, branco, heterossexual, classe média, europeu).

Para formar sujeitos adequados, portanto, a essa norma de *ser*, tem papel chave a própria noção de infância que foi construída na Modernidade como etapa preparatória, como momento de formação. Fundamentada em uma perspectiva desenvolvimentista, essa visão entende a infância como um momento de maturação, como um caminho delimitado por etapas específicas que têm como ponto de chegada o sujeito adulto moral, racional, e útil. Vistas como um não-adulto as crianças¹ são restringidas aos espaços de ‘socialização’, como a família e a escola (SGRITTA, 1987; JENKS, 2005).

Com a missão de operacionalizar o que estamos chamando aqui de projeto de *ser* – um projeto de produção do sujeito futuro por meio da regulação das crianças – a instituição escolar vem, desde a Modernidade, lançando mão de diferentes estratégias para formar as crianças com base nas demandas sociais. Entendemos que, ao se basear em uma norma, esse processo de ‘formação’ produz necessariamente os desvios da norma, construindo, com isso, a diferença, as posições-de-sujeito consideradas negativas, abjetas. Muitos autores demonstram como práticas, discursos e políticas educacionais contribuem para a estruturação da sociedade em cima da negativização de certas posições-de-sujeito – o negro, a mulher, a criança, o pobre, o índio etc (VEIGA-NETO, 1994;

¹ Utilizaremos o termo *crianças* para designar os sujeitos entre 0 e 18 anos, incluindo na discussão também os/as adolescentes. Consideramos as diferenças associadas a esses dois grupos, mas fizemos essa opção para deixar a leitura mais fluida, fazendo um uso mais livre do termo. Nos capítulos referentes à pesquisa de campo utilizaremos o termo *adolescentes* para tratar dos participantes que tinham idades entre 11 e 16 anos.

SILVA, 1995a; LOURO, 1997). Ao mesmo tempo, produzem-se anormalidades específicas da infância sob perspectivas médicas e psi que se fundamentam em uma ideia de um desenvolvimento ‘normal’ para controlar as crianças. Nesse sentido, a partir de transformações sociais e econômicas que eclodiram na estrutura moderna de sociedade, as crianças vêm sendo avaliadas, nomeadas, normalizadas e normatizadas em nome de um futuro que não necessariamente lhes faz sentido.

No contemporâneo, transformações mais recentes desencadeadas pelo acirramento do capitalismo e pela globalização, reconfiguram as relações sociais e, com isso, a relação das crianças com a escola. Como veremos, há hoje um conflito de expectativas e percepções sobre a escola entre as crianças e os adultos, entre os/as estudantes e a escola (DAYRELL, 2007). As crianças, que hoje vivenciam novos modos de subjetivação (com a mídia, a internet e outros espaços e atividades que vão tomando suas rotinas), estão ainda em uma escola que tem por fundamento valores e normas da sociedade moderna, incumbindo-se de formar sujeitos racionais e úteis. Com isso, seus anseios e as novas e diversas questões que levam para aquele espaço entram em choque com as demandas de um projeto pedagógico voltado para um futuro tão estranho quanto prometido. Diante de crianças ‘conectadas’, ‘agentes’ e reivindicando espaço e reconhecimento na sociedade, instituições como a escola lançam mão de novas estratégias de regulação.

Discursos como a medicalização e a judicialização da infância contribuem para uma individualização de questões sociais, produzindo novas anormalidades e culpabilizando as crianças por dificuldades escolares ou por comportamentos tidos como inadequados pelos adultos (RABUSKE, 2006; LEMOS, 2014; MARAFON, 2014). Enquanto isso, outras diferenças – desvios do modelo esperado de aluno(a) – encontram novas formas de controle. Em uma escola pública massificada, que deve atender a todos, questões como raça, gênero e classe, por exemplo, ao mesmo tempo em que não podem mais ser deixadas de fora dos muros da escola, recebem um tratamento velado para que não desestabilizem a estrutura escolar e os saberes-poderes que a fundamentam. O próprio discurso pelo respeito à diversidade, como discutiremos, naturaliza as diferenças sem problematizar as relações de poder e desigualdades que estão por trás de sua construção (SILVA, 1995a; RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013).

Esta dissertação se insere, então, nesse debate e surge a partir do interesse pela compreensão de como as crianças vivenciam a normalização e a normatização, ou seja,

como elas se relacionam com as demandas de *ser* que as interpelam na escola. Entendemos que a norma não é capaz de fixar os sujeitos por completo e que as crianças e adolescentes vivem um momento de mudanças e possibilidades que podem significar subversões ou ressignificações do projeto de *ser*. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa qualitativa que buscou responder as seguintes questões: (1) A que normas de *ser* eles e elas buscam se adequar;? (2) Como? Eles/elas internalizam, repudiam ou reconstróem as demandas sociais sobre quem deveriam *ser*? (3) Como as diferenças emergem desse processo?

Para embasarmos a discussão e a análise dos resultados, organizamos a dissertação em dois capítulos teóricos principais (capítulos 2 e 3). No primeiro, buscamos fundamentar a ideia de projeto de *ser* e explorar sua relação com a produção das diferenças e com a normalização das crianças. Para isso, na primeira parte, apoiamo-nos na discussão sobre *identidade e diferença* de Stuart Hall (HALL, 2000, 2005) e Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2000, 2002) e na abordagem de Jessica Benjamin (BENJAMIN, 1990, 1994) sobre o a relação com o outro no processo de identificação e na busca de reconhecimento do eu. Em seguida, apoiando-nos na perspectiva foucaultiana, buscamos apresentar como se operacionaliza esse projeto de *ser*, ou seja, as estratégias de poder que visam à construção e ao controle dos sujeitos (ROSE, 2000; RABINOW; ROSE, 2006a; FOUCAULT, 2013). Explorando as transformações nas relações de poder que vêm ocorrendo desde a Modernidade, destacamos o papel da infância e as implicações na forma com que vemos e tratamos as crianças.

Ao longo do texto, para compreendermos quais as demandas de *ser* que recaem sobre as crianças, recorreremos à Sociologia da Infância, que, no capítulo seguinte, nos dá suporte para apresentarmos as transformações sociais mais recentes e seu impacto nas vidas das crianças. Neste, apresentamos alguns estudos brasileiros e na língua inglesa que demonstram as novas formas de poder e governo da criança por meio, principalmente, da escola. Na primeira parte, voltamo-nos aos estudos sobre políticas educacionais e sobre as novas anormalidades da infância (associadas a um aumento da intervenção do Estado em busca de prevenção e controle). Na segunda, apresentamos estudos que abordam as práticas que normalizam e normatizam os corpos das crianças em cima dos marcadores sociais da diferença e pesquisas que dão especial atenção à produção da diferença nas relações entre pares na escola.

Nos capítulos 4 e 5, nos debruçamos sobre nossa pesquisa de campo realizada junto a alunos e alunas de uma escola municipal do segundo ciclo do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. O interesse pela escola pública se relaciona ao perfil heterogêneo desses sujeitos, que carregam consigo os conflitos e as desigualdades da estrutura social. Sendo geralmente uma maioria pobre e negra, seus alunos e suas alunas são estigmatizados/as, vistos como ‘problemáticos’, ‘piores’ ou ‘perigosos’ e enfrentam, conforme Dayrell (2007), uma ótica escolar homogeneizante que ignora sua diversidade sociocultural. Além disso, interessou-nos o público adolescente devido às particularidades desse momento de experimentações, de múltiplas possibilidades e intenso movimento que é a adolescência. No contemporâneo, os e as adolescentes vivenciam de forma radical um cenário de desamparo, incertezas e fugacidade (COUTINHO, 2005) em que se cultua a realização pessoal e o prazer instantâneo, tornando a construção de si característica desse momento uma tarefa angustiante.

No capítulo 4, descrevemos a estratégia metodológica adotada e apresentamos algumas informações sobre a instituição e sobre os participantes da pesquisa. Ele se divide em duas partes referentes às etapas da pesquisa: observação-participante e grupos operativos. Finalmente, no capítulo 5, apresentamos a análise dos resultados a partir de dois eixos: relação entre pares e relação com a escola. O primeiro foi dividido em tópicos que descrevem as posições-de-sujeito mais negativizadas entre os e as adolescentes: o *favelado*, o *infantil* e as *loucas*. O segundo eixo seu dividiu em duas categorias que buscam traduzir a relação dos/das estudantes com as demandas dos adultos: os *bagunceiros* representam o repúdio das demandas associadas ao projeto pedagógico e o *que não se pode ser* trata da normatização dos corpos na escola por meio do controle sutil dos modos de *ser*.

Como veremos, a relação dos e das adolescentes com as normas de *ser* na escola pareceu permeada por uma angústia e uma intensa produção de diferenças. Diferentemente do que imaginávamos no início da pesquisa, chamou atenção uma busca constante por um lugar de reconhecimento, principalmente entre os pares.

2. DIFERENÇA, NORMALIZAÇÃO E O PAPEL DA INFÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MODERNO

O advento da Modernidade tem sido estudado por muitos autores da literatura recente, pois abrange importantes mudanças nas estruturas sociais e, por conseguinte, nas relações sociais e nos modos de subjetivação. A escola e a infância sofrem intensamente esses impactos e passam por importantes reconfigurações – como veremos, alguns autores consideram que é, inclusive, nesse momento que nasce a infância (SGRITTA, 1987; JENKS, 2005). A noção de infância é construída socialmente, atrelada a estruturas particulares de relações sociais, discursos e contextos sócio-histórico-culturais específicos e tem papel central na manutenção da ordem e no controle dos indivíduos. Acreditamos que a ideia de que se trata de uma fase de desenvolvimento e socialização, por exemplo, serve a uma operacionalização do que chamamos aqui de projeto de *ser*: um projeto de construção do sujeito futuro a partir da regulação das crianças. Isso significa que as práticas e os discursos que as interpelam são imbricados por forças de poder e valores que se baseiam em uma norma de *ser* – um modelo de sujeito (racional, útil, homem, branco, heterossexual, classe média, europeu) – e um projeto teleológico que pode não lhes fazer sentido.

Para Chris Jenks (2005), diferentes discursos e culturas sobre a infância coexistem e, ao mesmo tempo, disputam entre si, mas têm algo em comum: todos eles contribuíram para construir a imagem dominante da criança “normal”. Isso torna a infância parte estruturante da sociedade, ou seja, lhe confere uma função na rede de relações, saberes e interesses que vai além da experiência física de ser criança e a torna o grupo social mais regulado:

A infância é o setor mais intensamente governado da existência pessoal. De maneiras diferentes, em momentos diferentes, e por muitas rotas diferentes – que variam de uma parte da sociedade para outra –, a saúde, o bem-estar e a educação dos filhos foram, no pensamento e em práticas, associados ao destino da nação e às responsabilidades do Estado. A criança moderna tornou-se o foco de inúmeros projetos que se propõem a protegê-la do perigo físico, sexual e moral, para garantir o seu desenvolvimento "normal", para promover ativamente certas capacidades de atributos como a inteligência, educabilidade e estabilidade emocional. (ROSE, 1989, citado por JENKS, 2005, p. 68, tradução da autora).²

² O texto no original é: “Childhood is the most intensively governed sector of personal existence. In different ways, at different times, and by many different routes varying from one section of society to another, the health, welfare, and rearing of children have been linked in thought and practice to the destiny of the nation and the responsibilities of the state. The modern child has become the focus of

Jenks (2005) analisa histórica e interculturalmente a literatura e encontra duas formas de pensar a infância, traduzidas nas imagens mitológicas das crianças dionisíaca (má, selvagem, sensual, instaurada a partir da doutrina cristã do pecado original) e apolínea (inocente, intrinsecamente boa, que está por trás da visão moderna da infância). O autor associa essas duas imagens a modelos diferentes de criação das crianças. O primeiro – da criança dionisíaca – estava ligado a uma ordem social da Europa Antiga, com códigos rígidos de comportamento e pouca oportunidade de individualidade. Os adultos exerciam, então, controle rigoroso sobre a criança, com o uso de força e castigos que serviam à afirmação de valores coletivos. Já a criança apolínea está associada à ‘ordem industrial moderna’ em que a ênfase nos valores coletivos é substituída por uma exaltação da individualidade. O controle sobre as crianças passa a ser exercido por meio não mais da dominação, mas de estratégias centradas na criança que a concedem a liberdade de desenvolver seus próprios interesses e talentos.

Neste capítulo, apresentaremos as transformações desencadeadas por essas mudanças na ordem social tanto na visão da infância como nas forças e formas de poder que a constroem. Como veremos, as imagens de Jenks servem para representar os discursos, elas não mostram diferenças intrínsecas às crianças, não são descrições literais. Conforme o autor, seu poder é resumir como temos tratado e entendido a normalidade na infância, ou seja, as expectativas imbricadas nas práticas que incidem sobre a vida e a ‘formação’ das crianças (JENKS, 2005). Argumentamos que, ao se basear em uma norma, em um projeto de *ser*, esse processo de ‘formação’ produz necessariamente os desvios da norma, construindo, com isso, a diferença, as posições-de-sujeito consideradas negativas, abjetas.

No próximo tópico, discutiremos como se dá a produção da diferença e da identidade (HALL, 2000, 2005; SILVA; HALL; WOODWARD, 2000) e o processo subjetivo de busca por reconhecimento na relação do *eu* com o *outro* (BENJAMIN, 1990, 1994). Em seguida, para entendermos as forças que estão por trás da construção do sujeito, apresentaremos as transformações nas estratégias de poder, apoiando-nos em autores foucaultianos.

innumerable projects that purport to safeguard it from physical, sexual, and moral danger, to ensure its ‘normal’ development, to actively promote certain capacities of attributes such as intelligence, educability and emotional stability.”

2.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DIFERENÇA: O *EU* E O *OUTRO*

2.1.1 Identidade e diferença

A noção de infância como uma etapa de preparação se fundamenta em um modelo de sujeito futuro que se pretende construir para que reproduza a ordem social dominante. Esse modelo, ou norma de *ser*, é uma construção social, produto de discursos e práticas que tomam uma determinada identidade como normal e tudo que dela se difere como anormal. Isso significa que, conforme interesses e expectativas da ordem social, há um projeto de identidade que depende da marcação da diferença para se tornar hegemônico. Assim, conforme Hall (2000, 2005) e Silva (2000, 2002), a diferença é construída em uma relação de interdependência com a identidade, ela serve ao estabelecimento de uma identidade como norma. Identidade e diferença são, portanto, dois polos de uma relação binária – positivo e negativo, respectivamente.

Stuart Hall, em “Quem precisa da identidade?”, explica que, na relação com o outro – que ele chama de “exterior constitutivo” –, o diferente é transformado em abjeto, é excluído exatamente para servir à identificação.

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2000, p. 110).

A identidade é fabricada, portanto, por meio da marcação da diferença, processo de diferenciação que pode ser compreendido com o exemplo dado por Silva (2000) sobre a afirmação “sou brasileiro”: para o autor, essa afirmação só é necessária porque existem outras nacionalidades que precisamos negar, uma vez que “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” etc. A marcação da diferença é, nesse sentido, uma tentativa de se fixar uma identidade por meio da exclusão do que ela não é; operação que acarreta uma divisão do mundo em “nós” e “eles”; declarações sobre quem pertence e quem não pertence; classificação e hierarquização (SILVA, 2000, p 82).

Silva (2000) explica que “deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas” (SILVA, 2000, p 82). E nessa relação de oposições binárias, a identidade é sempre privilegiada, tem sempre valor positivo. “‘Nós’ e ‘eles’, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual” (Idem). Identidade e diferença são, portanto, objeto de disputa, de relações de poder.

Fixar uma identidade é, portanto, elegê-la arbitrariamente como norma, como um parâmetro para avaliação e hierarquização das identidades, é eleger uma posição-de-sujeito como “normal” ou “natural”, ou seja, é *normalizar*. Normalizar é associar a uma identidade características positivas e usá-las para avaliar as outras identidades de forma negativa. Por esse motivo, a identidade normal não é avaliada, vista como “natural”, como *a* identidade (única), ela passa despercebida. As outras identidades, que dela se diferem, é que são, portanto, avaliadas, vigiadas, patologizadas, marcadas como anormais. Conforme argumenta Silva, diante da supremacia da identidade branca, por exemplo, ser branco não é considerado uma identidade racial, mas sua marcação, ou seja, a “definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu *outro*³, sem cuja existência ela não faria sentido” (SILVA, 2000, p. 75).

Contudo, fixar uma identidade como normal é uma operação impossível. A identidade não dá conta do sujeito, afinal, não somos uma unidade, não somos apenas mulheres ou homens, brancos ou negros. Ela é sempre ameaçada pela diferença. Ela não é fixa, uma unidade, essência ou um fato, mas, sim, instável, contraditória, fragmentada e inacabada, ou seja, um processo, um movimento. As identidades estão sujeitas à história, a transformações, elas “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o

³ Utilizaremos a grafia de ‘*outro*’ em itálico nos casos em que estamos nos referindo aos sujeitos abjetos, ou seja, aqueles que são marcados como diferentes da identidade normal. A grafia de ‘outro’ em fonte normal será utilizada quando nos referirmos à alteridade, ou seja, o outro que ainda não foi suturado em uma posição de diferença.

signo de uma unidade idêntica [...]” (HALL, 2000, p. 109). As identidades são “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que se cruzam ou são antagônicos” (Idem, p. 108).

Conforme Silva (2000), apesar de muitas vezes se apoiarem em discursos essencialistas – baseados na natureza (como nos casos do gênero e da raça) ou na cultura (como no caso das identidades nacionais) –, identidade e diferença “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, págs. 75-76). Elas são instituídas por meio da linguagem, ou seja, de atos de fala, práticas discursivas. Nesse sentido, identidade e diferença são representações, mas não no sentido descritivo, como se elas alojassem o significado ou o real. São representações, pois nomeiam, atribuem sentido de forma arbitrária e permeada por relações de poder. Trazendo o conceito de performatividade de Butler⁴, Silva (2000) argumenta que essas práticas discursivas, essas nomeações das identidades e diferenças, têm um poder “performativo”, pois fazem com que algo se realize:

Em seu sentido estrito, só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam. Entretanto, muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas. Assim, por exemplo, uma sentença como "João é pouco inteligente", embora pareça ser simplesmente descritiva, pode funcionar – em um sentido mais amplo – como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o "fato" que supostamente apenas deveria descrevê-lo (p. 93).

Na abordagem discursiva, as identidades funcionam como pontos de identificação, “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 111). Hall observa que, para fixar o sujeito às identidades (sutura-lo a posições-de-sujeito), não basta convocá-lo, é preciso que ele mesmo invista naquela posição e, por esse motivo, é preciso compreender como se dá, subjetivamente, esse processo de identificação.

⁴ Judith Butler desenvolve uma análise da normalização em que evidencia a artificialidade das identidades e busca desconstruir os processos normalizadores. Em sua análise, a autora introduz o conceito de performatividade, que seria a prática reiterativa pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia (BUTLER, 1999).

2.1.2 O eu, o outro e as normas de ser: um processo agonístico

Conforme Hall (2000), o processo de identificação relaciona-se aos modos de subjetivação e é compreendido como uma construção, um processo constante, nunca fechado, nunca inteiramente determinado. A identidade é, portanto, condicional e contingencial, ela pode ser sempre abandonada. “Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. A fusão total entre o ‘mesmo’ e o ‘outro’ que ela sugere é, na verdade, uma fantasia da incorporação” (p. 111). Com isso, o autor observa:

A questão que fica é se nós também precisamos, por assim, dizer diminuir o fosso entre os dois domínios, isto é, se precisamos de uma teoria que descreva quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não se identificam) com as ‘posições’ para as quais são convocados; que descreva de que modo eles se moldam, estilizam, produzem e ‘exercem’ essas posições; que explique por que eles não o fazem completamente, de uma só vez e por todo o tempo, e por que alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante, agonístico, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos [...] (HALL, 2000, p. 126).

No bojo da crítica da identidade e observando essa necessidade de se pensar a subjetividade que está por trás do processo de identificação, ou seja, que circula pelas posições-de-sujeito, moldando-se ou lutando contra elas, Jessica Benjamin (1990, 1994) defende uma abordagem intersubjetiva da constituição do *self*. Para apresentar uma saída à apropriação do outro no processo de subjetivação, a autora discute a tensão e a relação de interdependência entre o *self* e o outro que é exemplificada na dialética senhor/escravo de Hegel: o *self* nega o outro para afirmar sua existência, mas precisa de seu reconhecimento e, para isso, precisa também reconhecer a existência do outro. Para Hegel, esse paradoxo se resolve somente pela dominação e hierarquia (quando o *self* obriga o outro a reconhecê-lo). Benjamin lembra que esta visão está enredada também na visão freudiana da onipotência (narcísica) do ego, que insiste em ser único (vendo todos como iguais a ele, reduzindo o outro ao mesmo) e em ter o controle de tudo que está do lado de fora.

A autora, por sua vez, acredita que essa não é a única saída, pois entende que o *self* pode se relacionar com o outro *externo* (alteridade) por meio da identificação, do reconhecimento mútuo, sem consumi-lo, ou seja, sem assimilá-lo ou ser por ele

assimilado⁵. Para ela, a resolução ideal do paradoxo está exatamente na continuidade dessa tensão entre assertividade do *self* e reconhecimento. Benjamin argumenta que o reconhecimento é possível quando o outro sobrevive à tentativa do *self* de destruí-lo (ou seja, de negá-lo, assimilá-lo) e apresenta sua realidade, sua externalidade. Com isso, ao contrário do que ocorre nas relações de dominação e violência, o outro externo deixaria de ser ameaçador.

O desejo de afirmar-se absolutamente e negar tudo fora da própria onipotência mental deve, por vezes, ir de encontro à realidade implacável do outro. [...] Quando a destruição não danifica nem o pai, nem a si mesmo, a realidade externa aparece como um claro contraste com o mundo de fantasia interior. O resultado deste processo não é simplesmente a reparação ou a restauração do bom objeto, mas o amor, o sentido de descobrir o outro. (BENJAMIN, 1990, p. 41, tradução da autora).⁶

Em diálogo com Butler sobre a produção discursiva da dicotomia sujeitos x abjetos, a autora chama atenção para o risco de ocultarmos o fato de que ambos são *self*, ambos vivenciam identificações. Benjamin defende que a posição de um sujeito ou um abjeto deve ser analisada na tensão com um *self* que é quem assume uma e/ou outra posição. Nesse sentido, sua abordagem intersubjetiva seria “o campo de interseção entre duas subjetividades” (BENJAMIN, 1990, p. 34), a interação entre dois diferentes mundos subjetivos. Para ela, só a partir dessa compreensão é que podemos nos perguntar “Como e por que, de forma dinâmica, um *self* exclui algo que é sentido como perigoso, torna-o abjeto?” (BENJAMIN, 1994, p. 235, tradução da autora).⁷

Em nossa pesquisa, buscamos compreender como se dá esse processo agonístico, essa tensão entre a necessidade de afirmação do *eu* e o reconhecimento ou a negativização do outro. Entendemos que esse processo é perpassado pelas normas de *ser* que convocam os sujeitos a determinadas posições e, com isso, produzem constantemente a diferença.

⁵ Essa questão, segundo a autora, vem sendo tratada por teóricas feministas que estudam a diferença, mas focada principalmente no questionamento (desconstrução) do sujeito (identidade), com algumas objeções ao reconhecimento como central para a teoria da intersubjetividade. Considerando uma perda essa cisão, Benjamin propõe sua própria posição feminista relacional, aproveitando as contribuições das feministas lacanianas e do pós-estruturalismo e fundamentando-se também na teoria crítica.

⁶ O texto no original é: “The wish to absolutely assert the self and deny everything outside one’s own mental omnipotence must sometimes crash against the implacable reality of the other. [...] When destructiveness damages neither the parent nor the self, external reality comes into view as a sharp, distinct contrast to the inner fantasy world. The outcome of this process is not simply reparation or restoration of the good object, but love, the sense of discovering the other.”

⁷ O texto no original é: “how and why, dynamically, a self excludes something that is felt to be dangers, makes it abject [...]”.

Por esse motivo, buscamos investigar como as crianças se relacionam com as demandas de *ser*, ou seja, com discursos e práticas que pretendem fixá-las à norma, adequá-las ao projeto que a sociedade construiu sobre seu futuro.

Partimos da compreensão de que a infância foi construída socialmente e que ela coloca a criança em posição de diferença – é o termo negativo na relação de oposição com o adulto. Alguns autores dos novos estudos da infância a entendem, inclusive, como grupo minoritário, como categoria estrutural que é afetada de maneira particular pelos aspectos macroeconômicos e sociais (QVORTRUP, 2010; MAYALL, 2012; ALANEN, 2014). Essa particularidade nos parece explicada não só pela posição de diferença e subalternidade, nem somente pelos aspectos comuns como grupo social, mas também pela noção moderna de infância que, como veremos, ainda vigora nas práticas discursivas que interpelam as crianças. Nesse sentido, a criança, por ser vista como um sujeito incompleto e em formação, estaria sujeita a práticas normalizadoras e socializadoras que visam a homogeneizá-las, fixá-las, que visam a produzir sujeitos enquadrados nas expectativas, valores e padrões da sociedade em que vivem.

Com isso, as crianças se encontram *a priori* em uma posição de diferença marcada pela constante convocação para se adequarem à norma, para alcançarem a suposta normalidade no futuro. Nesse sentido, dentro das escolas – e também nas famílias, nas relações adulto-criança –, as crianças são constantemente examinadas, mas também nomeadas, classificadas e normatizadas com base em um projeto de *ser* que serve à estruturação da sociedade em cima do que é marcado como *negativo*. Quando elas não cumprem as expectativas dos adultos, desviam do caminho esperado, esse processo produz, então, as anormalidades da infância. Contudo, observamos que essa diferenciação não se dá em oposição à criança normal, mas ao adulto normal. A categoria criança-problema, por exemplo, não possui um similar adulto – o adulto-problema. Nesse caso, só a criança é problema, e só enquanto criança. Vemos aí sinais do controle do futuro por meio das crianças. Afinal, a criança faz parte do *novo*, a infância é um momento de mil possibilidades que podem significar tanto inovações – subversões ao projeto de *ser* – quanto demanda de novas estratégias de normalização e controle.

No próximo tópico, apoiando-nos na perspectiva foucaultiana, buscamos apresentar como se operacionaliza esse projeto de *ser*, ou seja, as estratégias de poder que visam à construção e ao controle dos sujeitos. Explorando as transformações nas relações

de poder que vêm ocorrendo desde a Modernidade, destacamos o papel da infância e as implicações na forma com que vemos e tratamos as crianças.

2.2 O PAPEL DA INFÂNCIA NAS SOCIEDADES DISCIPLINAR E DA NORMALIZAÇÃO

2.2.1 Poder disciplinar e normalização

O conceito de poder disciplinar de Foucault está associado a mudanças nas relações de poder que se iniciaram no final do século XVII e se consolidam no século XVIII e início do século XIX. A partir da transição das sociedades monárquicas para as sociedades modernas – ou disciplinares –, o poder deixa de ser soberano, ou seja, de se centralizar no rei, no Estado e/ou nas instituições. O poder soberano usava a punição como forma de controlar o indivíduo e, por isso, lançava mão de violência e barbárie. Na Modernidade, o poder encontra novas estratégias de governo do sujeito e novas formas de correção, tendo como principal característica, a positividade, ou seja, ele produz saberes, discursos, prazeres e, portanto, subjetividades (FOUCAULT, 2013).

Fundamentadas no ideário iluminista, as sociedades modernas disciplinares, tendo como base a Razão, governavam e produziam o sujeito moderno: um sujeito racional, individualista, centrado, útil, cidadão de direitos e deveres. Diante deste projeto de sujeito é que surge⁸, então, a infância moderna: parte de um projeto de sociedade (e de família), momento de maturação, moralização e formação do sujeito moderno. Representada pela imagem de Emílio – de Jean-Jacques Rousseau (XVIII) –, a criança passa, então, a ser vista como um *ser* “inacabado, carente e possuidor de necessidades e desejos próprios” e torna-se objeto de um cuidado normatizado, da pedagogização (RAMOS, 2013, p. 6).

⁸ Philippe Ariès foi um dos primeiros historiadores a afirmar que o “sentimento de infância” surge somente na Modernidade. Analisando as sociedades europeias, esse autor defende que, na Idade Média, não havia infância: a criança era vista como um ‘adulto em miniatura’, partilhando o mundo e os trabalhos com os mais velhos, assim que superasse as impossibilidades físicas.

Essa visão embasou a produção de saberes, entre eles a teoria desenvolvimentista que, adequando-se ao modelo da ciência moderna (positivista), via a infância como uma etapa preparatória para a vida adulta (quando o indivíduo poderá e deverá seguir as normas e valores daquelas sociedades, como a autonomia e a racionalidade). Nessa perspectiva, a criança estaria ainda ‘em formação’ e, por isso, precisaria passar por algumas etapas etárias – portanto biológicas e supostamente universais – até que alcançasse o ponto de chegada que seria aquele modelo de sujeito esperado⁹. Vista como um ser imaturo, incompleto, um não-adulto, ela foi colocada em uma posição de inferioridade em relação ao adulto, associada a um lugar de negatividade, ao que ela ‘ainda’ não é (SGRITTA, 1987; JENKS, 2005).

Nesse contexto, a criança era estudada apenas como um objeto de socialização – uma ideia cunhada por Durkheim¹⁰ que se une à compreensão da Psicologia do Desenvolvimento para pautar por muito tempo estudos da Sociologia Clássica e, principalmente, da Sociologia da Educação. Conforme Sirota (2001), a criança era entendida por essa perspectiva como “suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo” (p.9). A socialização era, portanto, esse processo de formação do ser social: um ser construído para reproduzir a ordem vigente, identificando-se com os valores de uma sociedade fundamentada na tradição, nos costumes e na racionalidade. Os estudos sociológicos da época eram voltados às instituições socializadoras (como a escola), onde a criança era socializada pelos adultos que supostamente detinham o conhecimento e a cultura. Com isso, a criança foi sendo privatizada, limitada aos espaços da família e da escola.

Os discursos e saberes sobre a infância serviam, portanto, a um projeto de *ser*, um projeto de sujeito moderno. Os saberes estão imbricados por forças de poder e são parte de novas estratégias de governo dos sujeitos, adequadas às sociedades industriais capitalistas. Essas estratégias trabalham pela produção de sujeitos úteis ao sistema, elas permitem que o poder intensifique seus efeitos, deixando de ser coercitivo e de emanar de um ponto central. Como veremos, o poder disciplinar se dilui nos discursos, práticas e

⁹ Jenks (2005) argumenta que essa visão desenvolvimentista e etapista influencia também o surgimento das ideias de meritocracia que hoje estão associadas à estratificação social e à desigualdade de oportunidades na sociedade ocidental contemporânea.

¹⁰ [...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ele agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social, eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo (DURKHEIM, 1978, citado por (DIAS, 2012)p. 66).

relações; ele é internalizado pelo sujeito através da norma, ele disciplinariza os saberes e se exerce em muitas e diferentes direções, impondo-se nos corpos individualizados e utilizando, para isso, instituições e técnicas disciplinares (FOUCAULT, 2013).

A noção de poder disciplinar de Foucault é ilustrada pelo exemplo do Panóptico de Bentham que descreve um de seus dispositivos disciplinares: o olhar hierárquico – a arquitetura moderna das prisões, que possuía uma torre que funcionava como um grande “olho”, de onde era possível enxergar todas as celas sem que seu interior pudesse ser visualizado. Jenks (2005) ressalta como a arquitetura das escolas parece com as prisões, argumentando que a manipulação do espaço é uma das estratégias do poder disciplinar. Lembra-nos que há uma logística moderna que organiza também outros sujeitos e processos, como, por exemplo, os soldados em linha, fábricas em linhas de produção, hospitais são classificados por tipos de doença etc.

O exemplo do panóptico serve, portanto, para demonstrar como as tecnologias disciplinares abriram mão da punição e da execução como estratégia de controle: temendo o “grande olho” os sujeitos tornaram-se seus próprios vigilantes, começaram a se autodisciplinar. Foi essa autodisciplina, ou autogoverno, que tornou o poder invisível, atingindo um nível simbólico e minimizando a necessidade de intervenção do Estado. A violência sobre o corpo físico dá lugar a “formas mais sutis e intrusivas de correção e treinamento da alma” (JENKS, 2005, p. 78). A vigilância disciplinar extrapola, portanto, as instituições, ela se engendra nas relações, tornando os sujeitos seus próprios agentes. Esse fenômeno se intensifica no que tange à vida da criança: o cuidado da criança passa a ser assunto de parteiras, enfermeiras, médicos, escola, professores, testes psicométricos, exames, provas, orientações etc. – todos decidindo o que seria o “melhor” para criança (Idem). Para Jenks (2005), o próprio corpo da criança é vigiado e sujeito à manipulação do tempo, o que seria uma das estratégias disciplinares: ele é organizado “em termos de sua ablução, nutrição, excreção, exercício, etc., e tudo isto é homólogo ao treinamento que ocorre nas forças armadas e à especialização e divisão do trabalho no chão de fábrica. Esta é a ergonomia moderna que montagem de pessoas por funções” (p. 76, tradução da autora)¹¹.

¹¹ O texto no original é: “in terms of its ablution, nutrition, excretion, exercise, etc., and all of this is homologous to the drilling that occurs in the armed forces and the specialization and division of labour on the factory floor. These are the modern ergonomics of fitting people to functions”

Além do olhar hierárquico, outro dispositivo disciplinar é a sanção normalizadora – a nova forma de punição que deixa de utilizar o castigo para correção, instaurando o poder da norma. A normatização da sociedade e do modelo de sujeito leva também à normalização, ou seja, à diferenciação, exclusão, avaliação, comparação, individualização, homogeneização. A norma é diferente da lei, ela é um conceito descritivo, um parâmetro a partir do qual os sujeitos são classificados e avaliados e, com isso, qualificados como estando na média ou desviando da média (LARROSA, 1994). A internalização da norma é que permite que os sujeitos se autogovernem, ela que os torna agentes das forças de poder.

O exame é o terceiro dispositivo do poder disciplinar e funciona como uma articulação entre os dois primeiros (olhar hierárquico e sanção normalizadora): ele possibilita, através da avaliação e da classificação, uma visibilidade que permite a diferenciação dos sujeitos. É o exame que permite a relação poder-saber, ele que torna o indivíduo objeto e efeito do poder e do saber: "o exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes" (FOUCAULT, 2013, p. 155).

Uma das instituições disciplinares que apresenta essas estratégias e dispositivos disciplinares, e tem destaque em nossa discussão, é a escola, que também sofre significativas transformações com a chegada da Modernidade. Na Europa da Idade Média, as primeiras escolas atendiam os proprietários de terra, que não precisavam trabalhar e viam nela espaço de encontros nos tempos livres (escola vem do grego *ócio*). Os que trabalhavam (aqui se fala de trabalhos físicos que não “exigiam instrução”), não estudavam. Além disso, surgiram também as escolas de conventos, para a formação de monges que, nos séculos XV e XVI, dão lugar aos colégios, voltados ainda para o clero. Com o advento da sociedade urbano-industrial-moderna (séculos XVII-XVIII), surge a necessidade de formação de mão-de-obra operária e, por isso, a escola começou a ganhar novos contornos: transformou-se em um lugar de ruptura com as origens e de busca do progresso de uma sociedade fundamentada cada vez mais pela racionalidade. Desse modo, educação transformou-se em escolarização e surgem diversas “tecnologias destinadas a produzir cada vez maiores contingentes do novo tipo de indivíduo que os novos tempos passam a exigir, o homem civilizado.” (XAVIER, 2013, p. 61). Com isso, as práticas escolares passam de repressivas para autorreguladas, a arquitetura muda, a criança deixa de ser percebida como autônoma e passa a ser estudada como categoria

científica e os currículos passam de elenco de conhecimentos para elemento que categoriza e discrimina (VEIGA-NETO, 1994).

A escola ganha, então, a função de socialização, servindo ao Estado e à lógica de reprodução da sociedade que estava sendo construída. Torna-se obrigatória (para todos) e recebe intensa influência das teorias do desenvolvimento – dos poderes-saberes – e dos dispositivos disciplinares. Um exemplo é o exame, que se impõe por meio das avaliações que comparam os alunos e os classificam tendo por parâmetro a média, portanto, a norma. Para Varela (1994), a generalização do exame nas instituições como a escola permitiu a introdução do poder disciplinar, por meio da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, “nos sujeitos, em seus corpos, em suas mentes e gestos, mediante um mecanismo de objetificação que tornou invisível sua força” (VARELA, 1994, p. 92).

Assim como o exame, outros instrumentos e práticas (que ainda vigoram na escola contemporânea) servem ao poder como técnicas disciplinares. Como veremos mais a frente, um desses dispositivos que ensina normas, regras de sociabilidade, formas de relacionamento, contribuindo para a modelagem dos corpos e delimitando lugares de pertencimento, é o próprio currículo escolar. Além dele, alguns autores observam no sistema escolar e nas práticas pedagógicas estratégias normalizadoras e normatizadoras mais sutis, como: a divisão em turmas por idade e desempenho; as regras quanto ao uso de uniforme, que são diferenciadas para meninos e meninas¹²; a disposição das carteiras e o uso de filas, que disciplinam os corpos, impondo postura, atenção e foco (no adulto) conforme um padrão esperado (PANIAGO; FERNANDES, 2013). As escolas, com isso, contribuem para a vigilância, a normalização e o controle das crianças. Elaboram, por exemplo, arquivos individuais detalhados sobre as crianças (com notas, ‘conceitos’, ocorrências etc.), especialmente sobre aquelas que apresentam algum “perigo moral” em relação aos valores sociais. Ao mesmo tempo, o Estado investe sobre essas instituições definindo os “padrões educativos” e, portanto, as normas comuns a todas as escolas (DONALD, 1995).

¹² “Nos meninos, brincos, cabelos compridos, boné (especialmente se a aba estiver para trás) são considerados, no mínimo, inadequados para o ambiente escolar. Da mesma forma que as roupas curtas e o excesso de adereços contribuem para que as meninas sejam também estigmatizadas. Já os piercings e as tatuagens não escolhem gênero; são abominados tanto em meninos quanto em meninas.” (PANIAGO; FERNANDES, 2013).

2.2.2 Biopoder e a produção da criança anormal

A partir da metade do século XVIII, o acúmulo de informações sobre os indivíduos, permitido pelos dispositivos disciplinares, se juntou a novas transformações que ocorreram nas sociedades modernas para desencadear uma nova forma de poder. Com o acirramento do capitalismo e a consolidação dos Estados de Bem-Estar Social europeus, à vigilância, à normalização e ao exame são integradas técnicas reguladoras, que não possuíam o caráter disciplinador em sua essência. Esta nova forma de poder, que recebe o nome de biopoder, deixa de se focar no corpo individualizado e toma as *populações* como problema político e científico. Conforme Veiga-Neto (2001, p. 113), a população era uma novidade (elemento desconhecido das disciplinas) e passou a ser vista como um “novo tipo de corpo” que precisava ser minuciosamente estudado por novos saberes que, por sua vez, precisavam se aproximar, se organizar, se integrar. Esse autor destaca que é nesse momento que se inicia uma intensa colaboração entre o Estado e os saberes científicos – e seus especialistas – e que esta estabeleceu uma nova maneira de fazer política – a biopolítica (VEIGA-NETO, 2001). Os saberes científicos especializados passaram, portanto, a servir ainda mais ao poder, produzindo discursos de verdade e se integrando para criar instrumentos que permitem o controle coletivo, dos conjuntos, das espécies do corpo. As disciplinas fundamentais nessa tarefa são a medicina, com seus programas de higiene pública, e a estatística, com seus índices que analisam, avaliam e comparam populações. Nestes, a infância tem novamente importante papel, recebendo grande foco do controle e da regulação ao ser objeto, por exemplo, do monitoramento de taxas de natalidade e mortalidade, nas políticas educacionais, em regulamentações sobre a família etc.

Outros saberes que tiveram importante papel nesse contexto foram os saberes psiquiátricos, que contribuíram para a “gênese do conceito de normalidade” e, com ele, de anormalidade. Os anormais, para Foucault, eram um grupo composto por elementos que eram antes vistos como objetos curiosos e, nesse momento, passaram a ser vistos como problema: “os monstros humanos, o indivíduo a corrigir e o onanista” (VEIGA-NETO, 2001, p. 113). Com isso, muitas condutas que antes não eram entendidas como desviantes, passam a ser classificadas, vigiadas, normalizadas. Veiga-Neto destaca, por exemplo, a indisciplina, a rebeldia e a agitação e ressalta que essa estratégia faz com que a norma capture “os perigosos, os desconhecidos, os bizarros [...].. Isso significa dizer

que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu (VEIGA-NETO, 2001, p. 115).

A partir da união dos saberes psiquiátricos e da medicina higienista com as crescentes institucionalização e escolarização massiva das crianças, surge, então, a psiquiatrização da infância – um dos efeitos do biopoder e, ao mesmo tempo, um dos mecanismos que permitia a entrada de suas forças no tecido social (BARBARINI, 2013). Nela, a norma permitia o governo dos indivíduos e das populações, pautando uma nova configuração das relações sociais. Com forte interação entre as instituições e disciplinas – como a escola, a medicina, a infância e a família – o poder atinge níveis menores da sociedade e suas estratégias tornam pais, médicos, professores etc. seus agentes (SGRITTA, 1987).

Fundamentada na visão desenvolvimentista, a psiquiatria da infância investiu no monitoramento de supostas interrupções ou lentidão no processo de desenvolvimento da criança como base naquilo que era definido como norma, ou seja, ela se incumbia da vigilância e do controle dos desvios da média. Esse processo definiu a normatividade infantil que era diferente da do adulto e produziu as anormalidades na infância. Ser normal significava, portanto, estar na norma, ou seja, se enquadrar em um padrão médio de comportamentos. Os desviantes eram capturados pelos mecanismos de exame – avaliação e classificação – que vinham, portanto, das ciências biológicas, da psiquiatria e também da psicologia do desenvolvimento e da psicométrica. Como explica (LARROSA, 1994), “normal se converte, assim, em um critério complexo de discernimento: sobre o louco, o enfermo, o criminoso, o pervertido, a criança escolarizada” (p. 61). Há, no entanto, uma diferença entre as classificações da anormalidade entre adultos e crianças a que nos chama atenção Barbarini (2013):

Como as crianças eram consideradas seres em formação, e não ainda seres de razão, a loucura não lhes cabia. Assim, para que a criança “desviante” fosse capturada, distinguiu-se loucura (de adultos) de anormalidade (de crianças), pautada em duas condições de norma: o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento adulto como ponto final (p. 3).

O movimento de higiene mental infantil – e, com ele, a produção da criança anormal – estava, portanto, intimamente ligado à escolarização da infância e, por isso, influenciou também as práticas escolares. No Brasil, essas influências chegaram no século XX, a partir da noção de “anormais da escola” de Édouard Séguin. Nesse

momento, iniciou-se em nosso país um agrupamento das crianças por tipos de “problemas”, como: má-conduta, delinquência, inquietação, insubordinação etc. E, nessa ocasião, família e escola passaram a ser responsabilizadas pela identificação das anormalidades da criança, estabelecendo “uma íntima relação disciplinar, normalizada e normalizadora, medicalizada e medicalizadora entre medicina, escola, família e infância, que se verifica ainda hoje, no século XXI” (BARBARINI, 2013, p. 4). O termo anormal, no entanto, sofre uma inflexão¹³ e em 1939 surge a noção de criança-problema¹⁴, cunhada pelo médico francês Arthur Ramos. Esta categoria, que será explorada mais a frente, serviu exatamente para substituir a ideia patológica da anormalidade para a ideia de “dificuldades” que era associada a alguns alunos. A criança-problema estaria entre as crianças normais e as anormais, ou seja, abrangia um grande número de desvios cujas causas eram associadas principalmente a uma desestruturação familiar. Segundo Lima (2006),

Por um lado, a expressão criança-problema procurou tornar mais otimista a maneira de encarar o futuro de grande parte das crianças anteriormente consideradas anormais, já que os problemas de desajustamento, se não estavam inscritos no mapa biológico do indivíduo e deviam-se a causas ambientais, passavam a ser considerados curáveis. Por outro lado, na medida em que servia para designar crianças com todo tipo de desajustamento caracterológico e de conduta da criança ao seu lar, à escola e ao currículo escolar, a mesma expressão teve como efeito ampliar consideravelmente o alcance da irregularidade. Muitas crianças podiam apresentar desajustamentos psicossociais (p. 134).

A autora explica que, incluíam-se, portanto, nessa categoria, o medo e a angústia, os então chamados problemas sexuais (onanismo e homossexualidade), as mentiras e os furtos, pois eram todos vistos como problemas ambientais e, por isso, poderiam ser “prevenidos” ou “curados” por meio de intervenções com a família ou diretamente com criança. Para Arthur Ramos, as crianças-problema deveriam ser mantidas nas escolas normais para serem atendidas e estudadas pelos higienistas que tinham também a tarefa de “conservar normal a criança normal, ou seja, preservar a criança biologicamente saudável, evitando o surgimento de vícios de conduta e favorecendo, dessa maneira, a sua adaptação ao meio social, a começar pela escola” (LIMA, 2006, p. 145).

¹³ A noção de “anormais da escola” cai em desuso a partir das transformações nas configurações familiares (com as mulheres trabalhando fora de casa, principalmente) e na função da escola (que começou a assumir as crianças desde mais novas – o que era denominado de socialização primária) e, principalmente, a partir da substituição do modelo psicanalítico da psiquiatria (francesa) pelo biomédico (estadunidense), que introduz a visão dos desvios como disfunções cerebrais (BARBARINI, 2013, p. 4).

¹⁴ A discussão sobre a noção de criança-problema será retomada mais à frente.

2.2.3 Governamentalidade

Na *sociedade da normalização*, a noção de biopoder, para Foucault, passou a abranger tanto as tecnologias disciplinares (que focam no corpo humano) como as tecnologias reguladoras (que enfocam as espécies do corpo), ambas tendo a norma como característica comum. Rabinow e Rose (2006b) explicam que, no século XIX, Foucault unifica esses polos e que o conceito abrange grandes tecnologias e tentativas “de intervir sobre as características vitais da existência humana” (p. 28). Em seus trabalhos que buscam atualizar o conceito de biopoder para o contemporâneo, esses autores consideraram importante defini-lo a partir dos seguintes elementos: (i) “Um ou mais discursos de verdade sobre o caráter ‘vital’ dos seres humanos, e um conjunto de autoridades consideradas competentes para falar aquela verdade”; (ii) “Estratégias de intervenção sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte”; e (iii) “Modos de subjetivação, através dos quais os indivíduos são levados a atuar sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em relação a discursos de verdade, por meio de práticas do *self*, em nome de sua própria vida ou saúde, de sua família ou de alguma outra coletividade” (RABINOW; ROSE, 2006b, p. 29).

Contudo, a partir de 1978, com novas transformações desencadeadas pelo acirramento do capitalismo e pela hegemonia do liberalismo, o biopoder sofre uma inflexão na analítica de Foucault, que passa a trabalhar com a noção de *governo* (dos outros e de si). Nesse momento, sua atenção se volta para a questão da ética, do *cuidado de si*, com a compreensão de que o poder passa a se exercer por meio de *tecnologias do eu*, quando os indivíduos se conduzem a si mesmos, vigilando-se constantemente para se adequar aos princípios morais de sua sociedade. Governo, portanto, seria “a conduta da conduta”, a autorregulação do sujeito que internaliza cada vez mais a norma, em uma sociedade que, para tanto, passa a valorizar cada vez mais a liberdade e a autonomia (ROSE, 2000).

A partir da noção de governo, das análises das tecnologias de liberdade e de sua relação com o contexto econômico e político, Foucault introduz, então, a noção de governamentalidade, que articula a arte de governar com a Razão do Estado, ou seja, a racionalidade política. Apesar de esse tema não receber grandes focos e esforços de

Foucault (já que ele passa rapidamente da análise do *governo dos outros* para o *governo de si*, introduzindo a ética nos seus últimos trabalhos), a governamentalidade tem sido abordada e destrinchada na literatura recente por autores que se dedicam a analisar as transformações no governo do sujeito produzidas pelas novas configurações da sociedade contemporânea. Alguns autores analisam a produção do sujeito no liberalismo, trazendo contribuições à discussão sobre o governo da criança e o papel da escola que apresentamos nesse trabalho. A partir das contribuições de Foucault, desenvolvem a noção de governamentalidade, compreendendo-a como o ponto comum, que cruza a analítica de poder daquele autor, conectando as tecnologias disciplinares, as tecnologias de governo das populações e as tecnologias do eu (ROSE, 2001; ROSE; O'MALLEY; VALVERDE, 2009).

O estudo da governamentalidade analisa, portanto, como saberes específicos, em momentos específicos, são estabelecidos dentro de circuitos de poder e tornam-se hegemônicos, formando os regimes de verdade, prática e pensamento. Nesse sentido, o acirramento do capitalismo e o liberalismo avançado desencadeiam novas formas de governo que caminham paralelas às antigas formas. Mudanças em técnicas de governo, na perspectiva da governamentalidade, implicam, por conseguinte, em mudanças de racionalidade, de funções do pensamento e também em transformações nas formas com que somos governados e com que nos autogovernamos. No próximo capítulo, apresentaremos brevemente essas transformações mais recentes e, recorrendo a alguns estudos brasileiros e na língua inglesa, suas implicações no projeto de *ser* que se coloca para as crianças e no papel da escola.

3. O GOVERNO DA CRIANÇA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ALGUNS ESTUDOS BRASILEIROS E NA LÍNGUA INGLESA

No século XX, com o acirramento do capitalismo e com a globalização, intensificaram-se as mudanças econômicas e sociais que nos levaram ao que chamaremos aqui de contemporaneidade. Para o filósofo francês Gilles Lipovetsky (1989), a sociedade moderna era democrática-disciplinar, universalista-rigorista, ideológica-coerciva. Esse contexto desencadeou uma busca por liberdade que, por sua vez, levou os sujeitos a romperem com a tradição, cultuarem a novidade e a mudança. Inicia-se uma vanguarda revolucionária e um crescimento, principalmente, do hedonismo e do individualismo. Surge então um novo tipo de capitalismo e uma nova configuração da sociedade: do consumo em massa, do culto pela libertação e realização pessoal. Uma era do hedonismo “cool”, em que a liberdade é tão ou mais importante que a igualdade. Segundo o autor, quando os valores sociais perdem força, os valores individuais, o desejo, o “tudo, agora” e o conhecimento da verdade individual tornam-se centrais.

Enquanto no século XIX o sujeito liberal era um sujeito moral, produto da socialização que se dava por intervenções externas que disciplinavam o corpo e a mente, na virada para o século XX, as formas de controle passam a ser internas, baseadas em uma autoconsciência e, com isso, a subjetividade passa a ser vista em termos de “personalidade” (SMITH, 2012). O sujeito contemporâneo idealizado no novo projeto de *ser* é, portanto, o sujeito que, internalizando a norma, se autorregula; o sujeito autoconsciente, responsável pela sua autorrealização e que é útil à sociedade através do consumo. Essas transformações reorganizam novamente as relações sociais e impactam profundamente as vidas das crianças e as relações com/na escola.

Castro (2002), em artigo sobre os destinos da infância na sociedade contemporânea, mostra como a supervalorização do consumo trouxe visibilidade para as crianças que se tornaram “parceiro ativo, não somente no tocante ao direcionamento do que se produz, como também no reordenamento de questões sobre a infância” (p. 53). À lógica de consumo, somam-se as transformações tecnológicas que permitem acesso a informações instantâneas e sem fronteiras de espaço; novas formas de comunicação e sociabilidade – também instantâneas; novas formas de poder; mudanças nas relações de trabalho; importantes rearranjos familiares que diminuem a distância entre as gerações e proporcionam novas condições subjetivantes.

As ciências sociais não ficam imunes a essas mudanças e testemunham, a partir de 1980, uma Sociologia da Infância que questiona o conceito de socialização, influenciada por essa nova configuração e também pelas perspectivas interacionistas (MONTANDON, 2001). Nesse contexto, inicia-se um processo de desescolarização da infância, ou seja, a criança deixa de ser estudada apenas como aluno, a partir da análise da instituição escolar socializadora. Como apresentado por Montandon (2001) e Sirota (2001) – em estudos que fazem um apanhado das últimas pesquisas em infância nas línguas inglesa e francesa, respectivamente –, surgem interesses em diversos temas, como: a participação da criança, as interações e a cultura infantis, a relação entre as gerações, entre outros. Além disso, os autores reforçam a importância de se pensar a infância como construção social e, com isso, defendem sua reconstrução em busca de um novo paradigma para os estudos da infância (JAMES e PROUT, 1990, citados por MONTANDON, 2001).

Diante de uma nova visão da infância e analisando as mudanças de racionalidade sob a perspectiva da governamentalidade, Smith (2012) faz uma crítica¹⁵ às imagens das crianças dionisíaca e apolínea de Jenks (apresentadas no capítulo anterior) e propõe uma nova imagem da infância: a criança ateniense – autônoma, responsável pelo próprio processo de socialização. Segundo a autora, essa visão foi construída a partir dos novos estudos da infância (e da defesa pelos direitos da criança), que entendem as crianças como atoras competentes e participantes da sociedade, características em que estão imbricados valores liberais de autorresponsabilidade, autoconfiança e empreendedorismo. A autora argumenta que as práticas educacionais parecem mais democráticas do que no passado, mas veem a agência da criança em termos instrumentais. Essa visão e essas práticas que responsabilizam as crianças pelo seu próprio “sucesso” constroem, então, o fracasso pessoal ou familiar daquelas que não se encaixam nesse perfil/modelo liberal (SMITH, 2012, p. 30).

Nesse novo contexto, os estudos sobre a escola deixaram de tomá-la como o único espaço de socialização (além da família) e passaram a olhar para o papel da criança

¹⁵ A autora concorda que essas imagens ajudam na reflexão sobre a conexão entre as construções da infância e os padrões mais amplos das relações sociais. Contudo, alerta-nos sobre o risco de esses modelos ignorarem a complexidade e a contingência na produção de uma narrativa coercitiva (cita, por exemplo, como esse foco ignora as questões de gênero e classe). Smith fala, especialmente, de como essa análise de Jenks reifica duas ordens polarizadas, fundamentando-se em ordens sociais diferentes e não nas relações entre poder e saber da abordagem foucaultiana.

nas relações dentro das escolas, como parte na negociação e na disputa de forças. Essa negociação pode ser percebida no aumento da indisciplina, da violência e no desinteresse de alunos e alunas pela escola, sinais da grande divergência que existe hoje entre as crianças – que vivenciam os novos modos de subjetivação contemporâneos – e o projeto escolar – fundamentado ainda nos valores modernos.

Em artigo sobre a relação entre a escola e a juventude contemporânea, Dayrell (2007) argumenta que a “condição juvenil” atual – suas práticas e símbolos –, ou seja, as transformações que levaram a uma “nova forma de ser jovem” colocam em questão o sistema educativo e as posturas pedagógicas. Tratando especialmente das transformações recentes na escola pública brasileira, o autor demonstra também os desafios de ser jovem pobre no Brasil (a condição da pobreza se aliando à condição juvenil), o desafio da sobrevivência no meio da “tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (p. 1109).

Dayrell (2007) considera que os jovens são atores plurais e explica que “atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema” (Idem). Para ele, associada a esse processo está a “desinstitucionalização do social” de Dubet (2006), que traduz as mudanças que colocam o sujeito como responsável pela sua socialização, transformando, com isso, a “natureza da dominação no cotidiano da instituição escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1115). O autor pondera que se trata, na verdade, de uma “re-institucionalização permanente”, já que as instituições, como a escola, estão em constante reconstrução.

Por esse motivo, e a partir da massificação da educação pública, a escola, assim como a família, “torna-se mais permeável ao contexto social e suas influências” e, por isso, assiste ao ruir de seus muros, enquanto concorre com outros meios de informação e aprendizagem, como a mídia, a internet, os eletrônicos etc. (DAYRELL, 2007, p. 1116). Nesse contexto, estudantes de escolas públicas apresentam um perfil cada vez mais heterogêneo e trazem consigo os conflitos e contradições da estrutura social, as desigualdades por que são marcados. Nesses casos, a escola passa a ser vista como “escola para pobres” e o ensino médio, que antes era um meio para a chegada ao ensino superior, tornou-se a última fase de educação obrigatória.

O autor observa que, apesar dessas mudanças, não houve adequação da estrutura escolar a essa nova realidade. Conforme argumenta, a escola ainda enxerga o aluno na

concepção moderna, colocando-se no papel de socializadora daqueles que se convertiam em alunos quando adentravam seus portões (deixando tudo do lado de fora). Trata-se de uma ótica homogeneizante, que reduz a diversidade sociocultural dos jovens. Assim, predomina uma visão desenvolvimentista e preconceituosa em relação aos jovens. No caso dos jovens pobres,

[...] ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma 'classe perigosa'. [...] A escola tende a não reconhecer o "jovem" existente no "aluno", muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. (DAYRELL, 2007, p. 1117)

O autor observa que essa identificação dos jovens como alunos extrapola a lógica escolar e fundamenta outras experiências das crianças e jovens que são planejadas pelo adulto tendo sempre a aprendizagem como objetivo final. A categoria aluno, conforme argumenta, é uma construção histórica, localizada e associada a um formato escolar e a uma ordem social específicos e, por esse motivo, ela está relacionada a outras características da "condição juvenil", como as relações geracionais e a cultura escolar. Desse modo, o autor questiona se não é aí, "na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos" (Idem). A escola se vê diante de jovens que buscam aquela autorrealização, consumidores, autônomos e mergulhados em múltiplos estímulos e informações que colocam em cheque o conhecimento e a lógica moderna das relações na escola. Conforme Dayrell, ela é, portanto, invadida pela cultura juvenil, seus gostos e estilos, amores, encontros, identificações e diferenciação. Com isso, crianças e jovens vivem uma tensão entre suas experiências e o papel de aluno, entre as demandas externas e as próprias motivações na relação com o estudo. Uma das expressões dessa tensão, para o autor, é a relação entre pares – os grupos, as trocas subjetivas e os conflitos. Outro tensionamento está na relação entre alunos e professores, com os primeiros não reconhecendo a autoridade dos segundos. Há também manifestação da tensão entre ser jovem e ser aluno na relação ensino-aprendizagem: alunos e alunas, que não veem mais sentido na lógica moderna de dominação, de autoridade e de transmissão, criticam a distância entre o currículo e a sua realidade, demandando cada vez mais que os conhecimentos sejam situados, que valorizem suas experiências pessoais.

Dayrell (2007) fala de um *continuum* de posturas em que em uma ponta estão uma parcela de jovens que aderem totalmente ao estatuto de aluno e, na outra, aqueles que recusam por completo esse papel.

Mas, no geral, podemos afirmar que se configura uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente. Dessa forma, a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação (p. 1123).

Entendemos que o que o autor nos mostra é, portanto, a tensão entre a vida das crianças no presente (condição juvenil) e o projeto de futuro, o projeto de *ser* que se transforma e encontra novas estratégias de poder e serve à produção e ao controle do sujeito útil. Dayrell (2007) argumenta, por exemplo, que a escola joga a responsabilidade “de ser mestre de si mesmo” para o aluno, mas não dá acesso às condições para sua subjetivação. Essa nova forma de dominação (re)produzida na escola utiliza, portanto, a internalização do poder e da norma no sujeito, tornando-o responsável pelo seu ‘sucesso’ ou pelo seu ‘fracasso’. Nesse processo, o que a escola produz é o fracasso escolar e pessoal. Com exceção das possibilidades de sociabilidade, para o autor, a escola pouco contribui na construção da condição juvenil, principalmente para alunos e alunas de alguma forma excluídos(as)/subalternos(as), que teriam mais lembranças negativas de sua vida escolar e saem se sentindo culpados pelo seu fracasso.

A normatividade da infância – e com ela os supostos desvios – é hoje construída em um processo que culpabiliza, individualiza, responsabiliza a própria criança. Dessa forma, como veremos em pesquisas apresentadas no próximo tópico, discursos e políticas educacionais se adequam, mas continuam servindo à produção de subjetividades adaptadas à norma e, com isso, acabam por (re)produzir a diferença na escola. Nesse sentido, o governo das crianças – ainda que lançando mão de novas estratégias e novos nomes – ocorre também em cima de diferenças que são historicamente marcadas como negativas em nossa sociedade, como a pobreza e a raça negra. Por esse motivo, no tópico seguinte, apresentaremos algumas pesquisas sobre os marcadores sociais da diferença e a normalização dos corpos nas práticas cotidianas dentro da escola.

3.1 PODERES-SABERES CONTEMPORÂNEOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GOVERNO

3.1.1 Políticas educacionais e governamentalidade

Diante da nova visão de infância (criança agente e competente), Prout (2000) – no artigo ‘Children’s participation: Control and self-realisation in British late modernity’ – argumenta que as políticas públicas e as práticas na escola continuam marcadas pelo controle, vigilância e regulação. Para o autor, a preocupação com um potencial de autorrealização tem sido restrita ao privado, à família, o que estaria relacionado à ainda vigente visão da criança como capital humano, ou seja, como um meio de controle do futuro.

Citando Jenks, Prout argumenta que a Modernidade enfatizou a infância como um período da vida orientado para o futuro: “A família moderna permitiu que o Estado moderno investisse nos ‘futuros’. A ideologia do cuidado ‘azeitou’ e legitimou o investimento de capital econômico e cultural na ‘promessa’ da infância” (Jenks, 1996: 15, citado por PROUT, 2000, p. 305, tradução da autora)¹⁶. O autor traz o exemplo das políticas públicas inglesas que se preocupam com as crianças pobres – parte de um cenário social resultado de décadas anteriores de governo neoliberal. Para ele, essa preocupação política trata do investimento no futuro sustentado por teorias científicas que conectam as circunstâncias de vidas das crianças com os resultados que elas terão na vida adulta (fracasso profissional e educacional). A questão central é, portanto, a vida dos adultos e não uma vida melhor para as crianças, enquanto crianças. Para ele, as políticas sobre as crianças como futuro estão enraizadas, portanto, na dinâmica de controle da sociedade e da natureza instaurada na Modernidade. Prout (2000) defende que, na Modernidade Tardia, apesar de um cenário de incertezas que substitui o da identidade, da autoridade e da moralidade, o controle do futuro por meio das crianças tem sido ainda mais acirrado:

A modernidade tardia tem visto o surgimento de novos padrões de vida familiar, casamento e divórcio, participação no mercado de trabalho, trabalho e economia global. A criança pode agir como um repositório para anseios nostálgicos para a

¹⁶ O texto no original é: “The modern family enabled the modern state to invest in ‘futures’. The ideology of care both lubricated and legitimised the investment of economic and cultural capital in the ‘promise’ of childhood.”

estabilidade e segurança (Jenks, 1996) ou como uma figura de possibilidade de redenção (Popkewitz e Bloch, 2000), mas um significado primário disto, eu sugiro, é que em um mundo visto como mudando cada vez mais, complexo e incerto, crianças, precisamente porque são vistas como especialmente inacabadas, aparecem como um bom alvo para controlar o futuro, e talvez, portanto, um alvo que ainda mantém uma grande credibilidade social. (PROUT, 2000, p. 306, tradução da autora). (PROUT, 2000, p. 306, tradução da autora)¹⁷

O autor observa que, ao mesmo tempo em que se agiganta também a ideia moderna de prevenção (inclusive a prevenção precoce), esta tem sido cada vez mais difícil e seu fracasso desperta mais demanda de controle e novas intervenções. Em nossa discussão, destacamos que esse controle do futuro por meio das crianças pode ser visto em diferentes campos, mas tem a educação como um campo-chave. Nela, lança-se mão de diversas estratégias, como: currículo nacional, oferta de pré-escola, avaliações nacionais para crianças cada vez mais novas etc. Como observa Prout (2000), é amplo o debate sobre os impactos de todo esse controle na vida dos professores e pais, mas o impacto na vida das crianças ainda não é parte do debate público.

Ao explicar, então, o que ele chama de tensão moderna entre controle e autorrealização, o autor argumenta que as políticas que enxergam crianças como investimento no futuro se prendem a apenas uma das visões de infância, apenas a um aspecto da Modernidade. Lembra que a Modernidade não trata apenas de controlar a sociedade e a natureza, ela envolve também as noções de autorrealização: “a crença de que um mundo cada vez mais sujeito ao controle racional cria as condições em que as pessoas podem moldar suas próprias vidas através da formação e exercício de auto-consciência, criatividade e agência” (p. 307, tradução da autora)¹⁸. Segundo ele, nessa tensão, e devido aos limites já conhecidos do controle, a autorrealização tem sido mais valorizada. Prout associa essa virada ao ‘segundo momento da Modernidade’ – em que, como vimos, se acirra o individualismo e a singularidade em detrimento de padrões identitários e, com isso, surgem novas formas de relações sociais.

¹⁷ O texto no original é: “Late modernity has seen the emergence of new patterns of family life, marriage and divorce, labour market participation, work and global economy. The child may act as a repository for nostalgic longings for stability and certainty (Jenks, 1996) or as a figure of redemptive possibility (Popkewitz and Bloch, 2000) but a primary significance of this, I suggest, is that in a world seen as increasingly shifting, complex and uncertain, children, precisely because they are seen as especially unfinished, appear as a good target for controlling the future—and perhaps, therefore, a target that still retains a wide social credibility.”

¹⁸ O texto no original é: “the belief that a world increasingly subject to rational control creates the conditions in which people can shape their own lives through the formation and exercise of self-consciousness, creativity and agency.”

Prout explica que esse individualismo tem importantes impactos no Reino Unido contemporâneo, onde a desigualdade tem crescido nos últimos anos. Outra consequência que ele destaca é o aumento de transtornos psicológicos infantis, que não poderia ser explicado pela pobreza. Cita também o reconhecimento das crianças como pessoas de direitos, como sujeitos de vidas próprias. O autor observa que essa visão cria uma tensão com as instituições e estratégias tradicionais de controle. Argumentando que, nesse novo contexto, a autoridade e a lealdade devem ser negociadas por meio de novas estratégias, cita uma pesquisa de Holland e Thomson (1999) que trata da opinião de jovens sobre a imposição da autoridade:

A autoridade tem sido descrita como poder legítimo: poder que não precisa explicar ou defender-se. Há poucas figuras ou instituições que não sejam os pais e famílias que são capazes de reivindicar tal autoridade aos olhos dos jovens. Ao contrário, a autoridade tem de ser conquistada e negociada. Os jovens articulam uma ‘ética da reciprocidade’ argumentando que o respeito deles poderia ser ganhado por qualquer um que os respeitasse. . . Eles tendem a desconfiar de reivindicações de autoridade que se baseiam em tradição, costume ou força. (citados por PROUT, 2000, p. 308, tradução da autora)¹⁹

Uma questão que o autor coloca diante disso é como essas novas relações têm sido discutidas na esfera pública. Referindo-se às experiências nórdicas que conseguiriam criar espaços de real participação das crianças, valorizando suas individualidades e interesses, questiona sua efetividade prática, argumentando criticamente sobre a dificuldade de se separar iniciativas de autorrealização do controle. Sem entrar no mérito das experiências nórdicas, a partir desse alerta do autor, questionamos até que ponto noções como a de ‘autorrealização’, assim como de ‘agência’, não fazem elas mesmas parte do projeto de *ser* da sociedade contemporânea, ou seja, até que ponto elas não são uma estratégia da internalização da norma, servindo ao controle do futuro por meio das crianças.

De qualquer forma, Prout (2000) reconhece que os problemas do Reino Unido quanto à participação das crianças são mais fundamentais. Em contrapartida, fala de uma “familiarização e privatização da autorrealização”, explicando que, sobre os direitos dos pais, há um debate intenso e crescente no Reino Unido, assim como nos EUA. O autor

¹⁹ O texto no original é: “Authority has been described as legitimate power: power that needs not explain or defend itself. There are few figures or institutions other than parents and families that are able to claim such authority in the eyes of young people. Rather authority has to be earned and negotiated. Young people articulated an ‘ethic of reciprocity’ arguing that their respect could be won by anyone who respected them . . . They tended to be very wary of claims to authority and respect on the basis of tradition, custom or force.”

argumenta que esta é uma consequência da separação presente na sociedade contemporânea entre Estado e família, entre público e privado. Além disso, reflete a menor intervenção do Estado no regime neoliberal de bem-estar social, que abre espaço para maior interferência de práticas profissionais na construção das famílias que são responsáveis por propagar os valores da sociedade dominante.

Nesse sentido, haveria na esfera pública, um controle explícito que silencia as vozes e interesses das crianças, mas, segundo Prout, o mesmo não se poderia dizer quanto à esfera privada. O autor argumenta que a família e as relações entre pares são locais primários da construção do individualismo e aponta o importante papel das crianças na lógica do consumo.

Parece também que a tendência iniciada na década de 1970 (Hillman e outros, 1990) para o sequestro de crianças na família e o declínio do movimento mais autônomos das crianças no bairro, continuaram na década de 1990 (O'Brien, 1999). Isto sugere um efeito duplo. Em primeiro lugar, uma exclusão incipiente de crianças do espaço público, onde eles são vistos cada vez mais como causando problemas e, portanto, 'fora do lugar'. As crianças tornam-se mais sujeitas a regulação e controle (ver Valentine, 1996; Matthews e Limb, 2000). Em segundo lugar, a proliferação simultânea de locais especiais que se concentram grupos de crianças unidos por atividades que ocorrem sob mais ou menos vigilância e supervisão de um adulto (PROUT, 2000, p. 310, tradução da autora).²⁰

Além da familiarização, que isola as crianças na esfera privada, o autor fala então da institucionalização da infância. Prout argumenta que as rotinas das crianças, com múltiplas atividades que exigem dos pais tarefas como a de chofer, são justificadas pela necessidade de proteção e de acumulação de capital cultural e social. Apesar de os pais estarem também envolvidos nas estratégias de controle, a maioria (não todas) das crianças negociaria com eles nas escolhas dessas atividades, tendo, na esfera privada, um suposto espaço para sua expressão, autonomia e autorrealização individual. Para Prout, aí está a tensão entre controle, das instituições e da esfera pública, e autorrealização da esfera privada. A nosso ver, essa tensão deve ser pensada sob o alerta que o próprio autor faz quanto à dificuldade de se separar autorrealização do controle. Entendemos que esse suposto espaço de expressão e autonomia da criança na esfera privada faz parte dos novos

²⁰ O texto no original é: "It also seems that a trend begun in the 1970s (Hillman and others, 1990) towards the sequestration of children in the family and the decline of children's more autonomous movement in the neighbourhood, have continued into the 1990s (O'Brien, 1999). This suggests a double effect. First, an incipient exclusion of children from public space, where they are seen increasingly as causing problems and therefore 'out of place'. Children become more subject to regulation and control (see Valentine, 1996; Matthews and Limb, 2000). Second, a simultaneous proliferation of special locations that concentrate groups of children together for activities taking place under more or less adult surveillance and supervision."

mecanismos de poder (internalização da norma) e não proporciona sua participação de maneira igualitária, reproduzindo sua posição subalterna tanto na família, quanto na esfera pública.

A partir da discussão sobre a governamentalidade de Nikolas Rose, Ailwood (2008), no artigo ‘*Learning or earning in the smart state. Changing tactics for governing early childhood*’, estuda as estratégias e práticas de governo das crianças e os regimes de verdade presentes nas instituições educacionais, especialmente na educação infantil. Como exemplo de mudanças nas funções de pensamento e nas estratégias de governo que o liberalismo introduz, e que atingem diretamente a educação e as crianças, a autora fala da ideia/demanda de uma aprendizagem continuada (ao longo da vida), que contribui para a produção de indivíduos empreendedores que estão constantemente buscando seu próprio crescimento (auto-maximização) (AILWOOD, 2008). Nesse estudo sobre a pré-escola – ano preparatório, não obrigatório, do estado australiano de Queensland – a autora mostrou como essas mudanças atingem o trabalho pedagógico, que desenvolve práticas que buscam produzir uma criança *school-ready*. Ailwood (2008) investigou os micro campos de poder e as novas técnicas de governo das crianças no *Smart State*²¹, na Austrália, e observou que o discurso por trás da campanha se apoiava em conceitos-chave do projeto (de *ser*) liberal: empreendedorismo, competitividade, internacionalismo, instantaneidade etc.

Outros estudos na língua inglesa que partem de noções como a de governamentalidade para discutir sobre as políticas pedagógicas (currículos e avaliações) como práticas de governo são apresentados por Veiga-Neto, em seu texto ‘Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos’. Entre eles, James Donald (1992) critica o discurso educacional, principalmente sua vertente crítica, no que tange à retórica da libertação e da utopia. Este autor parte da biopolítica de Foucault para analisar “as práticas discursivas que fizeram da educação popular uma técnica de governamentalidade”, mas entende que a subjetividade não resulta “direta e mecanicamente dessas práticas” (para ele, existem embates entre estratégias de resistência e as normas pedagógicas e culturais) (VEIGA-NETO, 1994, p. 228).

²¹ *Smart State* é uma campanha iniciada em 1998 e liderada por Premier Peter Beattie, no estado de Queensland que teve por objetivo uma reinvenção de Queensland a partir de reforma econômica.

Veiga-Neto cita também James Marshall, que analisa o trabalho do professor e da educação a partir dos conceitos de poder-saber, disciplina e governamentalidade. Este autor critica a educação liberal moderna como um imenso aparato construído para se garantir a governamentalidade. Para ele, a escola, mais do que um aparelho ideológico de reprodução social, tem se tornado cada vez mais “um *locus* de produção, moldagem e objetificação de sujeitos dóceis a uma nova dominação política (quase invisível) que garante a governamentalidade em tempos modernos” (VEIGA-NETO, 1994, p. 229). Para analisar a educação escolar, Marshall trabalha com o conceito de poder de Foucault tanto em seu caráter repressivo quanto o produtivo, distinguindo três domínios de atuação: relacional, de habilidades e simbólico. Com isso, demonstra que a escola é a instituição que joga com todos eles, sendo, por isso,

[...] o aparelho social que mais bem e uniformemente executa a construção do sujeito moderno. Colocando em ação tanto as tecnologias de dominação – que atuam principalmente sobre o corpo, classificando e objetivando os indivíduos – , quanto as tecnologias do eu – que, sobretudo pelo exame e pela confissão e em decorrência da função performativa da linguagem, fazem com que cada indivíduo se construa como sujeito – a escola mais produz do que reproduz as relações sociais da Modernidade (VEIGA-NETO, 1994, p. 230).

Em trabalho sobre o currículo escolar, Manuel Alvarado e Bob Ferguson, argumentam que os currículos se fundam em visões de mundo realistas. Realismo, na Educação, corresponde à crença de que é possível representar e apresentar a realidade, considerando fortemente o mundo empírico. Para eles, aí estão “os principais motivos pelos quais os sistemas educacionais funcionam para controlar a sociedade e reproduzir a estratificação social em termos de gênero, raça, religião, idade de seus membros etc.” (VEIGA-NETO, 1994, p. 238). Os autores sugerem que abandonar a ideia de que é possível representar o real – como fez Foucault – é colocar em xeque a fenomenologia e também a teorização crítica. Nesse sentido, criticam também a Nova Sociologia da Educação, argumentando que, ao se focarem somente na interação social que ocorre na sala de aula (entre professores e alunos), alguns autores estariam ignorando as relações de poder por trás, por exemplo, dos próprios professores (suas práticas e discursos) e da escolha dos conteúdos (currículo). Em suas palavras, estariam ignorando “que aquilo que o professor ensina não são conhecimentos escolhidos (por ele, pelos sistemas educacionais etc.) a partir de um universo mais amplo, mas são, sim, discursos preferenciais” (Ibid, p. 239).

Keith Hoskin, também apresentado por Veiga-Neto (1994), utilizando a noção do poder disciplinar, analisa as continuidades na natureza do conhecimento, na relação entre conteúdo e professor e nas especificidades do exame escrito,

[...] concluindo que a prática das avaliações escritas e permanentes condensa as profundas modificações educacionais que ocorreram nos últimos duzentos anos, tanto em termos teóricos – em que a educação se cientificou – quanto em termos práticos – não só formando várias outras práticas escolares (burocráticas e pedagógicas) como, também, determinando novas tecnologias de dominação e subjetivação (VEIGA-NETO, 1994, p. 235).

No Brasil, vivemos uma situação parecida. Avaliações nacionais, como a Prova Brasil, do Ministério da Educação, são aplicadas em todas as escolas públicas e indicadores que medem conhecimento em português e matemática são usados para falar da qualidade da educação. Exames internacionais também avaliam nossas crianças e jovens: o PISA²² mede competências cognitivas independente da seriação, ou seja, com base em uma norma da OCDE²³ que define o nível de conhecimento esperado por *idade*. Além disso, por meio dessa mesma organização internacional, juntam-se às habilidades cognitivas competências não-cognitivas (ou traços de personalidade) que, segundo estudos e testes norte-americanos, garantiriam o sucesso da criança no mundo contemporâneo, liberal. Neste que parece um projeto planetário de homogeneização da escola e da infância, de governo de uma criança que é vista agora como agente, espera-se dela, principalmente, autocontrole e responsabilidade²⁴.

Além disso, é grande o debate sobre as escolhas dos conteúdos, dos currículos que são ensinados nas escolas brasileiras e sobre como eles produzem e reproduzem diferenças, desigualdades, preconceitos. Tomaz Tadeu Silva (1995) faz uma valiosa crítica às Teorias Críticas do Currículo que, apesar de denunciarem relevantemente a estreita relação entre poder e conhecimento, ignorariam a positividade do poder e a sua relação com os saberes. Com base em uma concepção negativa do poder (um poder que distorce, reprime), essas teorias, para o autor, buscam uma “libertação” pelo conhecimento (dando papel central para o intelectual) e pela supostamente possível eliminação dos obstáculos, que seriam os dispositivos e práticas ligados ao poder. Por

²² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

²³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

²⁴ Para ver *paper (Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success)* da OCDE sobre o assunto: <http://www.oecd.org/edu/ceri/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf>

esse motivo, argumenta Silva, não contemplam uma autorreflexividade, não consideram que os sujeitos, práticas e discursos estão imbricados também por relações de poder, sendo agentes de poder e governo (SILVA, 1995).

Nesse debate, um tema que ganha espaço central é o da diversidade. Rodrigues e Abramowicz (2013) fazem uma importante discussão sobre como o tema da diversidade tem sido tratado no Brasil e demonstram como o crescente apelo ao respeito às diferenças e ao multiculturalismo nas políticas educacionais se resume à ideia de tolerância e trata a questão dentro da esfera da cultura. Dessa forma, a ideia de diversidade esvazia a desigualdade e “mantém intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico” (p. 18), servindo como estratégia de governmentação. Como demonstram as autoras, a ideia de pluralidade cultural foi introduzida no Brasil (na década de 90) como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas isso fez com que se restringissem ao currículo questões como o fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e as respostas às reivindicações sociais que denunciavam as práticas discriminatórias na educação etc.

O discurso da diversidade não conta, portanto, com uma crítica da identidade e da diferença e, por isso, contribui para a naturalização, para a essencialização das diferenças. *Respeitar* e *tolerar* são verbos que não problematizam como essas diferenças são construídas, quais as desigualdades e as relações de poder que elas envolvem, que identidades e normalidades elas pretendem fixar e para quê. A perspectiva que adotamos em nossa discussão vai ao encontro dessa linha crítica que entende a diferença, inclusive, como uma questão política, pois consideramos importante questionar a fixação dos sujeitos em determinadas identidades e posição de exclusão. Conforme Silva,

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 1995a, p. 100).

Como esses autores, entendemos que o tratamento do tema da diferença na escola pela chave da pluralidade cultural e do respeito é também uma estratégia de individualização, uma forma de responsabilizar a criança pelo conflito com o *outro* (o

diferente), sem desestabilizar as desigualdades, sem mudar a ordem binária das coisas, sem promover o reconhecimento mútuo.

3.1.2 Medicalização, judicialização e a persistência do aluno-problema

O projeto de *ser* vem ganhando contornos contemporâneos com suas demandas voltadas à formação do sujeito liberal, adequado ao mundo capitalista ocidental. Essas expectativas que, como vimos, recaem sobre a ‘formação’ das crianças se tornam parte da normatividade da infância construída por novos discursos e estratégias de controle. Novamente, o saber técnico-científico tem participação central nesse processo, produzindo as normas e com elas novas anormalidades na infância. O poder-saber médico-higienista, principalmente, se expandiu ainda mais para todas as esferas da vida e modelou as condutas, os hábitos e os corpos. Um fenômeno de ‘medicalização da vida’ surge como nova estratégia de governo das condutas e intensifica a intervenção do Estado em busca de prevenção e controle.

Os discursos médico e psi atingem, então, as escolas, as famílias e as práticas sociais que, além de culparem a criança individualmente, se esforçam agora para tratá-la. Atuando, portanto, na “submissão dos corpos à obediência e à expansão de produtividade e habilidades” a medicalização da infância²⁵ produz os ‘problemas de desenvolvimento’ a partir de qualquer sinal de desvio das normas e de supostas ‘tendências naturais’. Denominações como hiperatividade, síndrome, distúrbio, etc. invadem os discursos nas escolas, que passam a encaminhar as crianças para as áreas médica e psi. O número de crianças diagnosticadas e medicadas devido a supostos transtornos infantis vem crescendo drasticamente no Brasil e em diversos outros países (BALDWIN, 2000; BRADY, 2004; BARBARINI, 2013).

A produção dos corpos dóceis passa a sofrer também a intervenção do Estado viabilizada, principalmente, por outro fenômeno, o da judicialização da vida. No

²⁵ O termo ‘medicalização da infância’ foi introduzido por Illich, em 1975, e caracteriza a dominância do discurso médico na definição, compreensão e tratamento de um problema. Isso significa que muitos processos normais da vida são traduzidos em questões de tratamento médico, tornando-se novas doenças ou transtornos (BRADY, 2004). Um dos transtornos que toma maior vulto nesse processo é o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), conceito que apresenta grande fragilidade e é tema de acirrado debate.

contemporâneo, os discursos e as normas se articulam com as leis e fazem surgir todo um aparato jurídico-científico que visa ao governo dos sujeitos por meio de novas modalidades de punição: tratamentos médicos, privações, vigilâncias etc. Isso significa que, como o discurso médico, uma “lógica do tribunal” (MARAFON, 2014) atinge outras esferas sociais, se estendendo a espaços antes habitados por outros saberes e práticas.

Esse processo atinge diretamente as famílias que passam a ser avaliadas conforme a norma, um modelo contemporâneo de família (nuclear, estruturada e higiênica) construído pelo discurso médico. Surgem, então, as chamadas “famílias desestruturadas” – aquelas que se configuravam sob outras ordens que não a técnico-científica.

Ou seja, condutas que antes eram operadas pela mediação da cultura passam para a instância legislativa e judiciária, tais como as que afirmam que crianças e adolescentes estarão em risco se os pais e responsáveis não cumprirem as normas de saúde e de educação em saúde produzidas pelos saberes médico-psicológicos. Assim, práticas de poder poderão ser materializadas na punição disciplinar da família, como um encaminhamento à psicoterapia e a programas sociais. Também práticas de poder jurídicas poderão ser efetivadas, como a perda de poder familiar e envio de filhos para abrigos, entre outras (LEMOS, 2014, p'gs. 26–27).

Com o fenômeno da judicialização da vida e da infância, as famílias pobres passaram a ser desqualificadas e a constituir “uma ameaça à ordem social que começava a se configurar a partir dessas ações, o que legitimava uma intervenção/tutela do Estado a fim de promover a manutenção da ordem” (LEMOS, 2014, p. 52). Nesse contexto, testemunhamos uma lógica que culpabiliza e criminaliza especialmente as famílias e crianças pobres.

Isso pode ser percebido a partir das legislações que atingem diretamente as crianças e foram formuladas em torno dos discursos dos direitos e, principalmente, da proteção social. No caso do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente tem sido muito debatido e criticado exatamente por – apesar de diversos avanços – contribuir para a criminalização da infância pobre. Como alerta Lemos (LEMOS; GALINDO; DA ROCHA, 2013; LEMOS, 2014), a própria noção de proteção social demonstra um paradoxo do biopoder, afinal, ao mesmo tempo em que se instalam aparatos de proteção à infância e adolescência, acirra-se o controle das condutas das crianças. Com isso, crianças e adolescentes pobres, considerados ‘em perigo’, são alvo de políticas de proteção, mas também vigiadas e a qualquer sinal de ameaça ou infração, elas se tornam

‘perigosas’. A autora destaca a existência de uma “seletividade penal”, ou seja, “a balança da justiça tem cor, lugar, grupo, escolaridade, etnia, raça, gênero e configuração familiar.” (LEMOS, 2014, p. 28). O Estado e a sociedade racistas punem, “matam e deixam morrer” negros, pobres, com baixa escolaridade, e o fazem supostamente em nome da vida (eis aí outro paradoxo do biopoder observado pela autora) (LEMOS; GALINDO; DA ROCHA, 2013).

A judicialização da infância transformou, portanto, o campo de práticas de proteção em demandas ao Poder Judiciário, gerando outro paradoxo: segurança e proteção sendo realizadas “pela inflação jurídica e, portanto, apenas por meio da intensificação da lei, das penas e medidas judiciais” (LEMOS, 2014, p. 26). Além disso, qualquer ameaça e violação passa a ser notificada no Poder Judiciário ou nos “equipamentos de normalização que estão nas adjacências do mesmo, articulando normas e leis”. Um exemplo é o Conselho Tutelar cuja função estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é de receber as notificações e encaminhar para o Ministério Público. Sua criação aumentou a regulação na vida das crianças (pobres, principalmente), pois tornou fácil o acesso a essas instâncias, que recebe denúncias anônimas e por telefone. Isso faz com que vizinhos, conhecidos e também as escolas sejam agentes desse controle, todos juizes nessa “lógica do tribunal” (MARAFON, 2014).

Nas escolas, observa-se o crescimento de práticas e discursos que lançam mão da medicalização e da judicialização para culpabilizarem as crianças e as famílias e para justificarem o que, como vimos, seriam consequências do choque entre as mudanças nos modos de subjetivação das crianças e a persistência do projeto pedagógico moderno. O papel da escola raramente é questionado diante do crescimento de queixas quanto a indisciplina, agressividade, agitação, irritação das crianças, que, como vimos, não parecem enxergar sentido no que se espera delas. Os novos alunos-problemas ganham, portanto, diferentes nomes conforme suas supostas “anormalidades” ou seus supostos transtornos – sejam relacionados a comportamento (como o TDAH) ou à aprendizagem (dificuldades de leitura, escrita ou em matemática).

Nas escolas públicas, estão também aqueles/aquelas considerados/as “menores” ou “delinquentes”²⁶, cujos problemas são associados à falta de estrutura, de perspectiva

²⁶ “Pensadas como oriundas do mesmo contexto: o delinquente seria a vítima do passado que, supostamente traumatizada, tornar-se-ia anormal. Assim, ora é vítima a ser protegida; ora é delinquente a ser punido. Novamente a ideia de uma patologia social, a ser “tratada”, julgada e penalizada como caso de justiça leva a práticas de avaliação (exame) por diversos profissionais, geralmente por psicólogos. Assim

e à suposta negligência das famílias (visão de ‘criança-problema’ próxima daquela de Arthur Ramos, como já discutimos). Nestes casos, acreditamos haver uma relação direta entre a noção de ‘problema’ na escola e a histórica negativização dos pobres e negros em nossa sociedade. Perguntamo-nos se não há aí um fator inviabilizador do projeto de educação pública, afinal, essas escolas se incumbiriam de ‘formar’, de preparar para o futuro, aquelas crianças em cujos futuros não se acredita, aquelas crianças que já se encontram *a priori* em posição de diferença que as exclui do projeto de *ser*.

Anelise Rabuske (2006), em dissertação de mestrado, apresenta uma interessante pesquisa sobre discursos e práticas cotidianas que estariam implicados nessa produção do aluno-problema em uma escola pública. Sua investigação se deu em uma escola municipal de ensino fundamental de Dois Irmãos – RS e o foco do trabalho foi uma turma de 5ª série que era reconhecida pelos profissionais da escola como a “série de turmas problemáticas”.

27

Apesar de lançarem mão algumas vezes de denominações como “hiperatividade, agressividade, síndrome, distúrbio, desvio, déficit, entre outras” – para justificar, principalmente, as repetências –, educadores dessa escola concentraram suas explicações sobre o comportamento do aluno-problema em questões como a desestruturação familiar (RABUSKE, 2006, p. 97). Os alunos-problema para essa escola eram os bagunceiros, agressivos, inquietos, imaturos e carentes.

Por meio de entrevistas, análise de ocorrências, grupos de reflexão com os professores e oficinas com os alunos e alunas, a pesquisadora identificou algumas dessas justificativas que focavam as famílias ou culpabilizava as próprias crianças. Conta, por exemplo, que os conflitos entre as crianças são, na escola pesquisada, explicados pela mistura de alunos pobres e ricos, sendo os primeiros os responsáveis pelas brigas. Segundo a autora, a pobreza apareceu associada à desestruturação familiar e à marginalidade para justificar o comportamento do aluno-problema na escola.

se justifica a prevenção e o tratamento de comportamentos tidos como anormais e até mesmo a predição de suas virtualidades.” (MARAFON, 2014, p. 85)

²⁷ A autora faz uma observação que consideramos importante para a compreensão dessa imagem de ‘problema’ associada à 5ª série, para além das justificativas que apareceram nos discursos. Observa que, na série anterior, as turmas têm no máximo três professores durante todo o ano e, quando passam para a 5ª série, passam a ter um por disciplina. Com isso, a rotina das crianças muda drasticamente: passam a ter muitos cadernos, livros, diferentes horários e mais disciplinas e a conviver com dez professores semanalmente, cada um com suas formas de avaliar, lecionar, cobrar etc.

Outra justificativa que aparece para a suposta inadequação dos alunos considerados problemáticos é a carência, um conjunto de faltas: “falta afeto, faltam limites, falta esforço, falta dedicação, falta família, falta... Faltas que supostamente os impedem de completar seus desenvolvimentos. Tais alunos são narrados, em função dessas supostas faltas, como imaturos, infantis, ‘bebezinhos’...” (RABUSKE, 2006, p. 99–100). Como observa a autora, a carência aparece como um sinal de atraso no desenvolvimento – produz-se um indivíduo infantilizado, que ainda “não evoluiu” e está desviando da norma, ou seja, daquele parâmetro normal de desenvolvimento do sujeito. Além disso, a questão do desenvolvimento também coloca a própria adolescência como uma das principais razões para os desvios e, com ela, fatores hormonais, sexualidade etc. Essa justificativa – que, como vimos, se apoia em um argumento biológico de um discurso essencialista – nos parece mais uma maneira de dizer que o problema está na criança. Rabuske (2006) destaca que as próprias crianças da 5ª série se caracterizam como “rebeldes”, “teimosas”, “terríveis”. Assim como nas falas das professoras, naturalizando a ideia de que alguns comportamentos se devem somente a uma suposta fase de desenvolvimento, a justificativa de alunos e alunas também foi por serem ‘adolescentes’.

Contraopondo esses discursos, através das narrativas dos próprios alunos (retiradas de oficinas e entrevistas), a autora mostra como a autoimagem dos/das estudantes evidencia as características contemporâneas (a nova cultura, nova condição juvenil) que apontamos anteriormente – o valor do consumo, do imediatismo e o papel dos elementos midiáticos. Rabuske (2006) relata também a identificação de outros ambientes como espaços de aprendizagem nas falas das crianças, que citam a importância dos amigos, dos vizinhos, da TV, da casa e da rua. A escola aparece para alunos e alunas mais como um espaço de convivência, um lugar para experiências, encontros, festas, namoros etc. Observa-se, portanto, como as transformações nas vidas e experiências das crianças e dos jovens podem estar intrinsecamente relacionadas às características apontadas, principalmente pelos adultos, como *problemáticas*. Como destaca, há grande dificuldade de os adultos identificarem essas novas configurações e subjetivações como alterações nas relações e na sociedade e não como anormalidade ou patologia (RABUSKE, 2006).

3.2 A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NAS RELAÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES

3.2.1 Marcadores sociais da diferença e a normalização dos corpos na escola

No debate sobre a normalização das crianças na escola, algumas autoras se empenham em demonstrar a relação dos marcadores sociais da diferença (como raça, gênero e classe) com a sutil “fabricação dos sujeitos”. Voltando-se às “práticas cotidianas, rotineiras, comuns”, Guacira Lopes Louro (1997), em seu livro “Gênero, sexualidade, educação e poder”, discute a produção das diferenças (polarização) e desigualdades de gênero, articulando-as com outros marcadores como raça e classe etc. Apoiando-se nos estudos feministas, em uma perspectiva pós-estruturalista, a autora propõe que os gestos e palavras balizados sejam objetos de atenção, questionamento e desconfiança. Para isso, no capítulo “Gênero, sexualidade, educação e poder”, apresenta algumas pesquisas feitas em escolas que consideramos interessantes para nossa discussão.

Louro cita Valerie Walkerdine (1995), que estudou sobre meninas e Matemática, entendendo que essa disciplina é comumente associada a uma suposta maior capacidade dos meninos. Segundo a pesquisadora, os professores deram diferentes explicações quando fracassavam meninos ou meninas. Sobre uma aluna que apresentava os melhores resultados da turma, a justificativa era de que a menina era ‘muito esforçada’. Por outro lado, quando um menino “mal sabia escrever seu nome”, a explicação era que ele não se comportava bem, não concentrava, mas que ele era, sim, ‘muito inteligente’. Segundo Walkerdine, os adjetivos ‘potencial’ e ‘brilhante’ eram usados somente para os meninos (WALKERDINE citada por LOURO, 1997).

Outro estudo apresentado foi o de Deborah Britzman (1996), que relata o caso de uma menina que tinha muito sucesso como goleira no futebol feminino de uma escola e, por isso, teve seu gênero desconfiado. Britzman (1996 citada por LOURO, 1997) discute, a partir desse exemplo, as características que são critério para se identificar o gênero ‘normal’, ou seja, ‘normalizado’ e os possíveis caminhos que percorrerá essa criança: a possibilidade de que seu comportamento seja construído como “desviante”; a de que ela se torne "o projeto pedagógico" de um professor ou professora o/a qual irá, então, tentar "refeminizá-la"; ou, quem sabe, a de que ela tenha chance de encontrar pessoas, livros ou situações que lhe mostrem outras mulheres que ousaram transgredir a

normalização do gênero para "construir novos desejos e novos estilos" (BRITZMAN citada por LOURO, 1997).

Sobre as práticas escolares que comumente separam as crianças por sexo para diferentes atividades, Louro apresenta estudo de Barrie Thorne (1993), que questiona as teorias de culturas diferentes entre meninos e meninas. Essa pesquisadora observa a presença dessas práticas na escola que pesquisa, mas argumenta também que a esquemática polarização é, muitas vezes, questionada pelas próprias crianças e cita exemplos de “situações de brinquedos e jogos que subvertem o senso comum de ‘lados opostos’ entre meninos e meninas”, ou seja, de crianças que transitam entre esses lados, entre as fronteiras (THORNE, 1993, citada por LOURO, 1997, p. 78).

Consideramos interessante nessas pesquisas, e na discussão proposta por Guacira Lopes Louro, a atenção dada às práticas e aos discursos rotineiros no ambiente escolar a fim de se observar a “normalização cotidiana, continuada, naturalizada” (1997, p. 84). A proposta de Louro (1997) é “interferir na continuidade dessas desigualdades”, uma vez que, como vimos, a escola fabrica sujeitos, produz identidades a partir de relações de desigualdade, reproduz a lógica de uma sociedade excludente, mas sua prática também é contingente, “é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida” (Ibid., p. 85). No bojo dessa discussão, consideramos importante problematizarmos, em meio a essas tantas posições de diferença que interpelam a criança, a própria posição de criança. Sobre isso, Louro (1997), falando especificamente de gênero, comenta rapidamente que, nesse processo, utilizam-se “práticas e comportamentos adultos como parâmetros para compreensão das relações entre as crianças”. Ou seja, como mostra a autora, também no modelo de normalidade de gênero, estabelece-se “uma correspondência entre as práticas infantis e as dos adultos tomando sempre como referência os adultos considerados ‘normais’, ou seja, os heterossexuais” (p. 78).

Além do trabalho de Louro (1997), consideramos interessante destacar o artigo de Marília Pinto de Carvalho – “O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça” – sobre uma pesquisa qualitativa desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental de São Paulo. Seu objetivo era investigar “a categorização racial das crianças no âmbito escolar, apontando possíveis superposições entre os significados de masculinidade, pertencimento à raça negra e problemas escolares de disciplina e de desempenho” (CARVALHO, 2004, p. 247). Nesse estudo, a autora demonstra que, além

do *status* socioeconômico, o desempenho escolar é referência para a construção da identidade racial de meninos e meninas, ou seja, que “a classificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares” (Idem. *ibidem*, p. 274).

Carvalho chama atenção para como, mesmo diante do crescimento das avaliações quantitativas (como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, do MEC), classificações como esta de “problemas escolares” são construídas com grande peso da avaliação subjetiva do professor²⁸, que impacta também na nota final de alunos e alunas. As duas professoras da 4ª série estudada dizem, nessa avaliação, “levar em conta tanto o desempenho propriamente dito, quanto o que chamavam de ‘compromisso do aluno’ ou ‘relação da criança com o cotidiano da escola’” (Ibid., p. 263). Observando as avaliações dadas pelas professoras e os resultados da pesquisa (que contou com questionários de classificação da raça dos alunos, respondidos por professores e pelas próprias crianças), a autora identificou algumas práticas como: (i) branqueamento dos alunos por parte das professoras (que classificavam como brancas crianças que se consideravam negras na auto atribuição); (ii) classificação (pelas professoras) da raça negra mais frequentemente associada a meninos (do sexo masculino); e (iii) avaliação negativa (conceitos piores, que indicariam problemas de desempenho e indisciplina) dada em maior número para meninos e, dentre eles, também para uma maioria negra. A pesquisadora observa que, na avaliação desse ‘compromisso’ que a criança deveria ter com a escola, as professoras utilizavam comparações com repertórios e referências pessoais, mesmo que não racionalmente e mesmo que não percebessem sua arbitrariedade. Nesse sentido, a autora demonstra como os sujeitos são agentes da normalização, como vimos em Foucault, argumentando que “no complexo processo que é a relação pedagógica, a racionalidade é apenas ilusória, sendo inevitável ‘uma erupção de valores, de subjetividade, afetividade’ e um certo grau de dependência frente a interesses e preconceitos” (CARVALHO, 2004, p. 274).

Carvalho destaca ainda “um contexto de silêncio sobre as questões de classe, raça e gênero, algo que se conhece, mas não se discute organizadamente, dificilmente se nomeia, embora incomode – ou exatamente porque incomoda” (Idem. *Ibidem*, p. 267). Para ela, frente a esse silêncio e ao racismo velado (por meio da negação nos currículos e materiais didáticos, ausência de modelos etc.), essas crianças internalizam o

²⁸ Conceito dado pelo professor ao ‘comportamento’ do aluno. As opções, geralmente, são: ‘insuficiente’, ‘regular’, ‘bom’ e ‘muito bom’.

pertencimento racial que lhes é atribuído e desenvolvem uma relação difícil e dolorosa com a escola e com a própria aprendizagem, o que dificulta o chamado sucesso escolar, atribuído mais comumente às crianças brancas. Apesar disso, a autora argumenta que há uma visível reação das crianças: como o padrão de poder social ligado ao sucesso acadêmico não pode ser alcançado pelos meninos negros, eles encontram outras definições de masculinidade e, com isso, outras formas de poder por meio de posturas anti-escolares, de agressividade, em “conquistas heterossexuais” e também em habilidades esportivas (CARVALHO, 2004, p. 278–279)²⁹.

Acreditamos que esse estudo enriquece nossa discussão e nos ajuda a observar a complexidade do projeto de *ser*. Demonstra, por exemplo, que a fixação de identidades nas categorias raça e gênero se dá em cruzamento com outros desvios como o mau desempenho escolar e também a indisciplina. Além disso, ele aponta para a tensão do processo de identificação quando destaca o recurso utilizado pelos meninos negros que parecem encontrar formas de “compensar” sua diferença, rejeitando *outros* (as meninas) – naquela luta entre ‘engolir’ o outro ou ser ‘engolido’. Diante disso, uma questão que fica para nós é: o que teriam as crianças a dizer sobre essa tensão, sobre esse processo de diferenciação? O que diriam para além de a que raça pertencem ou qual sua cor – perguntas utilizadas no questionário? A autora, nesse artigo, relata apenas uma fala de uma criança que foi entrevistada por ter sido uma das cinco a reagir ao questionário, interferindo nas perguntas propostas:

[...] a mensagem mais contundente partiu de um menino negro (hetero-atribuição pelas professoras e pesquisadora), um dos “meninos problema” da turma, freqüentador do reforço e assíduo nas páginas do livro de advertências da escola. Além de assinalar todas as opções na questão fechada, ele escreveu: “branco = pardo = preto”. Em entrevista posterior, esse aluno confirmou sua opinião afirmando que respondera assim porque “é tudo igual mesmo”. Sua resposta inesperada, pois ele em geral se mostrava calado e indiferente, expressa à sua maneira, num código simples e direto, como se estivesse grafitando uma parede, a revolta contra essas classificações e as desigualdades a elas ligadas, ao mesmo tempo que apresenta sua utopia – nossa utopia – de um mundo de iguais, de seres humanos que se equivalem para além da cor da pele: “branco = pardo = preto” (CARVALHO, 2004, p. 287).

3.2.2 Diferença, diversidade e alteridade na relação entre pares

²⁹ Carvalho (2004) cita um estudo de Tony Sewell, que observou como garotos rebeldes de uma escola pública inglesa “se sentiam confortáveis num machismo negro anti-escolar” (págs. 279).

Como discutimos anteriormente, todo esse processo de normalização e normatização não consegue enquadrar permanentemente os sujeitos. Além disso, entendemos que a relação das crianças com as performatividades, ou com as demandas do projeto de *ser*, não se resume a “problemas” médicos, judiciais ou pedagógicos nem se reflete somente na relação com os adultos. Nesse sentido, interessa-nos entender como elas aparecem nas relações das crianças com os pares, nas negociações cotidianas. Em dissertação sobre as violências sutis entre pares na escola, por exemplo, Libardi (2011) observou como as diferenças (de orientação sexual, assim como cor/raça, gênero, religião etc) também são frequentemente usadas pelos próprios alunos e alunas para ridicularizarem colegas. Como ressalta a autora, consideramos importante pensarmos que estes pequenos atos, ou seja, os códigos sociais dos jovens evocam “o discurso mais amplo que ultrapassa os limites da escola e atravessa toda a sociedade” (p. 83). Por esse motivo, buscamos também alguns estudos que investigaram a questão da diferença na relação entre pares e que nos ajudam a pensar como as crianças se relacionam com as normas de *ser* que as convocam.

No artigo “*Bullying and Difference: A case study of peer group dynamics in one school*”, Dixon e colegas apresentam um estudo realizado em uma escola do Reino Unido de educação inclusiva que investigou as relações que podem sustentar ou reduzir o *bullying* com os estudantes surdos. Os autores observam que crianças com deficiências ou necessidade de educação especial estão em maior risco de sofrer exclusão social, pois são vistos pelas demais como ‘diferentes’. Nesse sentido, apesar de o tema do *bullying* sofrer grande reprovação entre as crianças, cada turma tinha pelo menos uma vítima (DIXON; SMITH; JENKS, 2004, p. 42).

Os autores analisaram, por exemplo, o entrecruzamento da surdez com outros fatores como raça e comportamento. Argumentam que pareceu haver uma hierarquia entre as diferenças e que a racial era a mais aceitável entre as crianças, seguida da diferença física ou deficiência, surdez e, por último, as diferenças de aprendizagem. Mas os autores observam que, apesar de o racismo ser considerado inaceitável na escola, quando uma criança negra com outra diferença, como a da aprendizagem, sofria a exclusão, ela reportava também o racismo. Além disso, destacamos os fatores que, ao contrário, minimizavam a exclusão e contribuía para a aceitação de crianças negras surdas: características pessoais valorizadas pelos pares, como habilidades em esportes, beleza e simpatia.

Para dar um exemplo um pouco diferente dos alunos que claramente não estão em conformidade com as normas da maioria, mas que foram, no entanto, aceitos pelo grupo, 5 participantes (pais, funcionários e alunos) espontaneamente citaram o exemplo de dois irmãos que tinham atraso no crescimento. Esses relatos sugeriram uma crença compartilhada na escola de que esses alunos foram aceitos "como se" eles fossem iguais aos outros: um dos professores de surdos disse: "Eles são apenas crianças normais", enquanto um dos supervisores na hora do almoço, disse "Você nem diz que eles são pequenos." Parece que eles compensavam por ser diferentes, por ser "desportivos"; "fora de curso"; "resistentes"; e "espertos" (por exemplo, em relação ao modo de lidar com "olhares" encarando-os) (DIXON; SMITH; JENKS, 2004, p. 48, tradução da autora).³⁰

Nesse sentido, como apontado, nas relações entre pares, “os quatro principais riscos de uma criança ser percebida como surda e diferente eram: ser associada a uma baixa classe social, ser excluída, sofrer *bullying* e ser marginalizada socialmente” (p. 49, tradução nossa). O texto descreve essas consequências, as relações, as exclusões e os grupos que vão sendo criados entre as crianças, as estratégias de identificação e diferenciação etc. Os autores observam que as crianças surdas, de alguma maneira, estão nas bordas, nas fronteiras, uma vez que não estão no grupo dos adultos, portanto, não estão fora, tampouco são vistas como parte do grupo geral de crianças. Nesse sentido, “como indivíduos, eles são socialmente excluídos, mas, como um grupo, eles são socialmente marginalizados [...]” (DIXON; SMITH; JENKS, 2004, p. 52, tradução da autora).³¹

Os autores contam que as crianças *mainstream* (consideradas normais) reclamavam bastante do tratamento especial que as crianças surdas recebiam, demonstrando certa carência de maior atenção dos professores – o que elas não assumiam. Ao invés disso, diante da expectativa dos adultos de que ‘amadureçam’ e ajam ‘como adultos’, elas denegriam as crianças surdas com termos como *baby* e *babied*. Concluem, corroborando a teoria da estigmatização, que

³⁰ O texto no original é: “To give a somewhat different example of students who clearly did not conform to majority group norms but who were nonetheless accepted by the group, 5 participants (parents, staff and students) spontaneously cited the example of two brothers who had restricted growth. These accounts suggested a shared belief in the school that these students were accepted “as if” they were the same as everyone else: one of the teachers of the deaf said, “They’re just normal children” whilst one of the lunchtime supervisors said, “You don’t look that they’re small.” It seemed that they compensated for being different by being “sporty”; “outward-going”; “tough”; and “streetwise” (for example, in order to deal with “stares”).”

³¹ O texto no original é: “as individuals they were socially excluded but as a group they were ‘Socially Marginalised’ [...]”

Nesta escola, rebaixar os colegas surdos pareceu ser uma forma que os alunos *mainstream* encontraram para reforçar a sua própria posição dentro da hierarquia social.

[...] A escola neste estudo foi uma escola secundária e seus estudantes eram, portanto, adolescentes. Por isso, é possível sugerir que a estigmatização pode ter desempenhado um papel no aumento da sensação de ser especial e de coesão interna no seio alguns laços sociais. (Ibid, 2004, p. 55, tradução da autora)³²

Castro (2004), no texto *'Otherness in me, Otherness in Others Children's and youth's constructions of self and other'*, explora a construção do eu e da alteridade na relação entre pares. Diferença e alteridade se tornaram, para a autora, aspectos importantes de organização das práticas sociais das crianças e favorecem uma nova agenda de análise que investiga a construção dos laços sociais em meio à desigualdade social. Na pesquisa apresentada nesse artigo, a autora buscou problematizar a concepção de identidade como uma entidade que nega a diferença (entendendo-a como fluida, inconsistente) e demonstrar como a diferença/alteridade tem importante papel nas interações sociais das crianças, como elas lidam com a inclusão/exclusão e como compreendem as desigualdades sociais.

A autora argumenta que um pré-requisito para a tolerância em relação à alteridade do outro, é a tolerância em relação à própria alteridade. Nesse sentido, defende que os processos de construção da identidade das crianças, que cada vez mais lidam com sujeitos diferentes, são importantes para o exercício da sua participação democrática, no presente e no futuro. Considerando a importância do processo de identificação e construção da diferença para a subjetividade e para as trocas sociais, a autora focou seu estudo nas crianças e jovens que vivem em grandes cidades, onde, para ela, há mais oportunidades de encontro com a diversidade de outros.

Foram realizados grupos de discussão com crianças e jovens – entre dez e 17 anos – sobre as relações sociais na cidade em cinco diferentes escolas do RJ (quatro privadas e uma pública do subúrbio), buscando identificar a visão das crianças de tipos 'ideais' e 'intoleráveis' de alteridade. O termo 'ideais', para a autora, caracteriza uma distância, ou seja, eles são ideais, pois não são encontrados na realidade, já que nenhuma

³² O texto no original é: "In this school, putting the unit students in a one-down position did indeed seem to be one way that individual mainstream students could bolster their own position within the social hierarchy.

[...] The school in this study was a secondary school and its students were therefore adolescents. It is therefore possible to suggest that stigmatization may have been playing a role in increasing the sense of specialness and internal cohesion within some social cliques."

criança se identificou completamente como uma dessas figuras. Nesse sentido, quanto mais ideais/distantes, mais negativos. As imagens desse grupo foram: *o play-boy, a patricinha e o grunge*. Já o grupo dos tipos intoleráveis representa as imagens da alteridade, daquilo que deve ser excluído, afastado, evitado – são elas *o pobre, o negro e o homossexual*. As discussões sobre essas alteridades intoleráveis, segundo a autora, foram recheadas de ódio, turbulência emocional, colocando a diferença em posição de inferioridade. O *outro*, nesse caso, é aquele que ameaça a coerência e a estabilidade do eu. É um desconhecido que, se se aproxima e ameaça. Para a autora, alteridade, nesses discursos, estaria em ser construído como *outro* por outros, tornar-se objeto de sentimentos negativos e estar em posição de negatividade em relação aos outros.

Abordando também a relação das crianças com a alteridade, no texto “Contribuições da democracia radical para a sociabilidade juvenil”, Jaileila Menezes (2006) faz uma crítica à democracia liberal – ao racionalismo, ao universalismo e ao modelo identitário que, como vimos, incorporaria o outro, reduzindo-o ao mesmo. Para ela, o *outro* internalizado seria o *outro* odiável, que evoca um ‘afeto incômodo’: “medo, ódio, temor, enamoração, ou melhor, ódio-amoração” (Hassoun, 1998, citado por (MENEZES, 2006). Nesse sentido, a autora aponta também para a “ineficácia do discurso humanista” que pretendia igualar a todos, a qualquer preço. Como exemplo de “negatividade pejorativa”, cita a xenofobia que “sublinha um traço físico, cultural, social, religioso etc.”, como um momento de encontro entre a subjetividade e a política “sob as condições da democracia liberal racionalista e universalista”. Para ela, a democracia liberal e a xenofobia negam a heterogeneidade social e o outro em “uma lógica que professa a igualdade para, na verdade, exercer sutilmente a dominação” (MENEZES, 2006, p. 303).

Como contraponto, Menezes defende, então, a democracia radical plural, que daria um *status* positivo à diferença e proporia um reposicionamento das subjetividades na relação com o *outro*. A autora defende ainda que o reconhecimento da diferença (ou do outro externo) promove a “dimensão política do processo de subjetivação” e explica que a democracia radical plural inspira a construção de uma nova sociabilidade – “ético-política”, que busca exercer uma ordem social pautada nas diferenças (MENEZES, 2006, p. 304).

Em estudo empírico com jovens, ela investiga o potencial de a amizade ser uma dessas novas formas de sociabilidade, pois acredita em seu potencial ético-transgressor.

Nas Oficinas da Amizade – realizadas em uma escola particular de Fortaleza – a autora buscou compreender como os jovens, “a partir do grupo de iguais (os amigos), estão estabelecendo a margem, ou seja, o grupo do diferente/desigual, do avesso do amigo” (MENEZES, 2006, p. 306). A partir da reflexão dos grupos sobre a amizade, a autora observou que os laços afetivos são formados com o outro que coincide, mas que não é igual. Contudo, o reconhecimento da alteridade na amizade passaria por uma aceitação da diferença dentro de alguns limites. Fora desses limites estaria o avesso do amigo, o diferente que é o inimigo. Dentro deste grupo, o 'outro manifesto' sobre o qual os jovens demonstraram o 'afeto incômodo' apareceu inicialmente na figura do homossexual, como alvo de preconceito, repulsa e discriminação³³. Os jovens “trouxeram ainda o rapaz do morro, traficante, grosso, sem educação e ladrão, mas também de forma ambígua, pois, ao mesmo tempo em que é figura perigosa, é desejado...”. Menezes cita também o racismo e observa como, embora raramente, ele tende a “desaparecer” quando o *outro* apresenta alguma “característica compensatória” (como status econômico) (MENEZES, 2006, p. 310).

Não obstante, a autora identificou também o potencial transgressor, uma vez que as oficinas levaram os jovens a uma reflexão sobre suas posições sociais e sobre a desigualdade que marginaliza o *outro*:

O tema do 'diferente' incorporado às relações de amizade precipitou nos participantes uma situação de reconstrução ético-política, pois exigiu de cada um e de todos um reposicionamento subjetivo (do si mesmo e do outro), conduzindo-os a repensar os laços sociais que evitam estabelecer com os diferentes que passaram a ser vistos também como desiguais, ou seja, privados, excluídos, discriminados, marginalizados devido às marcas pejorativas que lhes são atribuídas e às posições de subordinação nas quais se localizam devido à ordem social (o homossexual, o negro, o pobre) (MENEZES, 2006).

Com isso, Menezes argumenta que há na amizade uma ambiguidade, “pois pode tanto reforçar o projeto intimista da autorrealização e liberdade/descomprometimento do eu com relação ao campo social, como pela sua potência em distanciar-se deste campo individual para dar relevo à vida coletiva.” (p.305). A autora sugere que o caminho para essa dimensão ético-transgressora está na reivindicação da dimensão coletiva para a amizade, pois ela permite extrapolar o privado (espaço ao qual ela é historicamente

³³ A autora cita uma diferença na fala dos jovens quando este *outro* é parte da família – caso em que a discriminação parece se abrandar – e de quando o *outro* é da rua – e, nesse caso, não precisaria ser respeitado.

limitada) e, com isso, extrapolar as determinações de classe, *status* social e nível educacional, possibilitando o encontro de diferentes.

Consideramos importante destacar a contribuição desses estudos sobre a produção da diferença entre pares para nossa pesquisa. Além de trazerem, de alguma forma, as vivências das crianças e adolescentes para o debate, eles nos deram elementos para refinar nosso olhar na pesquisa de campo. Como veremos, quando investigamos a relação das crianças com as normas de *ser*, a relação com os/as colegas se destacou como o principal espaço de construção de si e busca de reconhecimento.

4. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A pesquisa de campo teve caráter qualitativo e foi realizada em uma escola municipal localizada na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro (RJ). A escolha por uma escola pública se deveu a nosso interesse pelo perfil cada vez mais heterogêneo do alunado dessas instituições, o que leva para esse espaço – e para as relações – os conflitos e as desigualdades da estrutura social. Além disso, como vimos, as escolas públicas são vistas como “escolas para pobres” e, com isso, seus alunos são quase que *a priori* colocados em posição de diferença, estigmatizados, considerados “piores”, “perigosos”, ou “favelados” em uma ótica homogeneizante que, como observou Dayrell (2007) desconsidera sua diversidade sociocultural.

Outro critério de escolha da escola foi o segmento atendido: buscamos uma escola que ofertasse o Ensino Fundamental II (EF II – com idade entre 11 e 16 anos) devido a nosso interesse pelo público adolescente (principalmente pela faixa etária entre quatorze e quinze anos). Esse interesse se relaciona ao momento de experimentações, de múltiplas possibilidades e intenso movimento vivido por esses sujeitos. Conforme Menezes (2004), no contemporâneo, os e as adolescentes vivem em um cenário de incertezas, fugacidade, mobilidade e de linguagens provisórias. Além disso, sua condição de ‘quase adulto’ lhes impõe um apelo para se adaptarem e para serem “sujeitos do seu tempo” e, nessa dinâmica, um processo de identificação e reconhecimento produz diversos estilos, gostos musicais, participação em diferentes grupos, regras e formas de relacionamentos (p. 173). A globalização e as tecnologias encurtaram distâncias e isso lhes permite novos encontros e descobertas que eles e elas carregam consigo para a escola, dando novos contornos às relações nesta instituição.

Atendidos esses critérios iniciais, a escolha da escola também levou em consideração a sua localização – de modo a facilitar nosso acesso. Além disso, consideramos apenas as escolas da 1ª Coordenadora Regional de Educação (CRE) – da Secretaria Municipal de Educação (SME) do RJ, uma vez que esta já havia autorizado a realização do Projeto de Pesquisa de nossa orientadora³⁴ do qual fazemos parte. O primeiro contato, portanto, foi por meio de nossa orientadora, que teve autorização para

³⁴ O projeto com título *Uma agenda não-colonial para o estudo da infância: subjetividade pública e ação no mundo comum* teve aprovação do Comitê de Ética.

realização de sua pesquisa em todas as referidas escolas. Com essa autorização em mãos, agendamos a primeira visita diretamente com a diretora. Nessa ocasião, fizemos uma apresentação oral das ideias e do objetivo da pesquisa, entregamos a carta de autorização e ouvimos as impressões da direção sobre a escola e seu alunado. Além disso, buscamos saber sobre seu interesse em relação à pesquisa, uma vez que consideramos essencial a parceria com os gestores da escola e seu comprometimento em facilitar nossa chegada e a realização das atividades que seriam propostas.

A escola está localizada em um bairro de classe média e média baixa que, ao mesmo tempo em que é muito turístico, possui algumas grandes favelas. Sua rua, contudo, está distante da área turística, mas perto de uma praça conhecida por algumas festas tradicionais. É uma rua tranquila, com casas residenciais e pouco movimento, apesar de ser trajeto de ônibus e de receber uma feira de rua semanalmente. Em seu entorno, em horário de aula, não se vê muitas pessoas, nem mesmo alunos ou alunas circulando – seja por tentarem entrar atrasados ou sair mais cedo.

Seu prédio é diferente daquela arquitetura tradicional, similar às prisões, como falamos nos capítulos teóricos. Ela tem um bom pátio aberto, o primeiro a ser avistado por quem sobe a pequena escada de sua entrada. Dali, vemos à esquerda um galpão com uma parte aberta e mesas de jogos quebradas e uma grande sala onde acontecem as aulas de teatro. Depois dele, também à esquerda, está uma quadra poliesportiva (com telhado e telas de arame em volta). À direita está o prédio da escola, em que a primeira porta é do refeitório e depois a da entrada para a parte interna. Nesse espaço entre a quadra e o prédio tem alguns bancos de madeira em que alunos e alunas se sentam na hora do intervalo. Seguindo em frente, o pátio termina em um espaço transversal também aberto, com uma grande árvore (à esquerda), bancos, uma mesa de concreto que simula uma de tênis-de-mesa (pois a rede também é de concreto) e um segundo portão de saída que está sempre fechado (estes à direita). Seu muro direito, nesse espaço ao fundo, é dividido com uma casa residencial que parece ainda dentro do terreno da escola e que pertence a uma ex-funcionária.

O prédio tem três andares, está em bom estado e os espaços parecem limpos e bem cuidados. No primeiro andar estão as salas da secretaria (primeira à direita) e da coordenação (primeira à esquerda). Passando por elas, tem um corredor transversal com sete salas (sendo uma de atendimento para crianças com necessidades especiais – que vêm de outras escolas municipais da região) e o banheiro dos professores. Cruzando esse

corredor está a escada e embaixo dela estão os banheiros de alunos e alunas e uma porta de saída para um pequeno espaço aberto em que fica também a sala dos professores. No segundo andar ficam a sala da direção, a sala de audiovisual e mais quatro salas de aula. O terceiro andar é menor e é composto somente pela sala de leitura. Todas as salas possuem aparelhos de ar condicionado em funcionamento e todos os andares possuem murais, alguns com avisos e outros com trabalhos de alunos e alunas.

Em geral, os espaços da escola parecem bem aproveitados por alunos e alunas – ela é maior do que a maioria das escolas que conhecemos em outras ocasiões e parece comportar com folga os cerca de 290 estudantes que atende³⁵. Até 2010 a escola atendia também o Ensino Fundamental I (EF I – 1º ao 5º ano) e esse número era maior, dividido em dois turnos. Atualmente, ela oferece somente o EF II (6º ao 9º ano) e funciona em turno único – das 07:30 às 14:30. São nove turmas, sendo duas do 6º ano, três do 7º, duas do 8º e duas do 9º. Além das aulas regulares, a escola oferta algumas disciplinas eletivas (como Teatro, Projeto de Vida, Música etc.) e conta com alguns projetos como Projeto Acelera (para alunos de 8º e 9º anos com defasagem idade-série), Projeto Fala Tu e Projeto Mais Educação (que estava paralisado no semestre da pesquisa, mas oferece oficinas e aulas de reforço).

A pesquisa qualitativa foi realizada somente nessa escola e se dividiu em duas etapas: observação-participante e grupos operativos. Apesar de uma atenção maior dada às turmas de 6º e 7º anos, cuja faixa etária nos interessava para a segunda etapa, as observações foram feitas de forma mais ampla, antes da escolha da turma que iria participar dos grupos operativos.

4.1 PRIMEIRA ETAPA: OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE

Esta etapa consistiu em visitas à escola para observar e conversar com alunos e alunas, compartilhando suas rotinas. Conversamos também com os/as profissionais (inspetores, diretoras, professoras etc.) e nos atentamos às relações entre esses diversos atores. Inicialmente, não abordamos diretamente o assunto das diferenças, pois acreditamos que ideias como preconceitos, normatização, exclusão etc. podem gerar

³⁵ Número informado pela diretora e referente ao ano de 2015.

resistências. Por meio da observação-participante (MARTINS, 1996), nosso objetivo foi construir confiança com alunos e alunas por meio de uma aproximação gradativa e identificar os grupos, as dinâmicas de reconhecimento ou exclusão entre os pares, os conflitos entre eles e também com os adultos da escola, as normas que mais incomodam as crianças e as demandas às quais eles e elas parecem tentar se adequar. As observações ocorreram primeiro no pátio e depois em sala de aula e contribuíram para a escolha da turma que participaria da etapa dos grupos operativos.

A primeira visita à escola ocorreu em agosto de 2015 e as observações começaram no primeiro dia de setembro e aconteceram três vezes por semana, com duração média de duas horas e meia cada. Essas visitas foram feitas até o meio do mês de novembro (quando iniciamos a operacionalização dos grupos operativos) e totalizaram mais de 52 horas de observação. Elas se deram perto do horário de intervalo da escola – em que todas as turmas param por 50 minutos, o que inclui o tempo para o almoço. Em geral, nossa chegada era ainda em horário de aula e nossa saída também, mas mesmo nesses momentos era possível observar e conversar com estudantes, pois a escola libera para o pátio as turmas que estão sem aula (por falta de professor, prova etc.). Isso nos permitiu estar com grupos e turmas diferentes em uma mesma visita, assistir a algumas aulas de Ed. Física, transitar pelo pátio e pelo refeitório e acompanhar algumas interações das crianças com a coordenação e direção.

Na primeira visita, fomos muito bem recebidas pela diretora, quando apresentamos a pesquisa e ouvimos um pouco sobre seu trabalho. Nessa ocasião, a diretora deu sua autorização para fazermos a pesquisa e nos levou a todas as turmas para nos apresentar e dizer que faríamos um trabalho da área de psicologia na escola. Isso contribuiu para que nossa chegada – duas semanas depois – não fosse muito estranha para as e os estudantes. Antes disso, ela se colocou disponível para uma longa conversa e compartilhou suas dificuldades e impressões em relação à escola e aos alunos e às alunas.

O que destacamos de sua fala é o interesse pelas avaliações e pelos índices de desempenho criados pela SME³⁶ e, principalmente, a caracterização que fez dos “perfis”

³⁶ Explicando sobre a rotina e o desempenho da escola, ela falou das avaliações da prefeitura e seus índices de resultado (Ideb e Iderio). Conforme relatou, este é um tema que lhe interessa, pois acredita que pode usar esses instrumentos para planejar as atividades junto aos professores. M. ressalta, contudo, que alguns professores, principalmente os mais velhos, são resistentes a essas metodologias e às iniciativas da SME (Secretaria Municipal de Educação) e que elas não fazem sentido se os próprios alunos não lhes derem valor. Além disso, comentando sobre esses índices/resultados e fazendo referência à comparação das escolas, a diretora observa que em algumas instituições há processo seletivo, e argumenta que isso faz

das turmas e dos e das estudantes. Segundo a diretora, a escola é “tranquila” em relação à violência e a maioria do seu alunado mora nas favelas do entorno (que abrange outros dois bairros), sendo a maior parte de uma favela específica³⁷. Para ela, o interesse maior das crianças pela escola seria pelo encontro com os e as colegas, ou seja, “eles vêm para a escola mais para se socializar do que para estudar”. Suas maiores “dificuldades” pareceram relacionadas especialmente às meninas, que, para ela, “são piores em tudo: comportamento, agressividade, arrogância”. Conforme argumenta, as meninas são mais agitadas, “as maiores responsáveis pelo bullying, querem arrumar briga por tudo, se envolvem em pichação e coisas de perversidade”. Sobre isso, a diretora afirmou haver na escola “uma questão homossexual forte” entre meninas e que estas estariam em “experimentação sexual”. A diretora desabafa que não entende “isso”, que “cada hora elas estão ‘ficando’ ou namorando uma menina diferente”, que brigam por causa de menina e que, para ela, elas “não se valorizam [...] não percebem que isso fica feio” (Diário de Campo, 13/08/2015).

Quando informamos nosso interesse pelas turmas de 6º e 7º anos, a diretora resumiu seus perfis de forma bem específica. Para ela, entre as duas turmas do 6º ano, uma seria “infantil agressiva” e a outra seria “infantil mesmo”. Já entre as três turmas de 7º ano, uma seria “melhor de trabalhar”, outra apresentaria “problemas de comportamento” e a terceira seria, em sua opinião, “a pior turma”. Sobre esta, a diretora explica que tem maioria de meninas e, especialmente, de alunas que vieram de outras escolas (que ainda não estariam “alinhas” com o ambiente da escola), além de ter também mais alunas repetentes (que, por isso, teriam idade mais avançada)³⁸. Em relação aos “problemas” um pouco mais sérios – como um dia em que essa mesma turma teria levado bebida para a escola –, a direção da escola diz recorrer ao Conselho Tutelar e explica que em casos como este contam somente com o suporte do regimento escolar (Idem).

com que estas excluam os alunos com mau comportamento e tenham maiores notas (na escola em questão não há prova para seleção de alunos).

³⁷ Ela explica que perderam muitos alunos no primeiro semestre de 2015 por causa da guerra entre facções, pois alunos que não eram da comunidade X, e que participavam de alguma forma de outras facções, eram perseguidos (aguardados na porta da escola). Por esse motivo, conforme relatou a diretora, estes alunos teriam sido retirados da escola pelas famílias e a maioria que restou seria moradora de uma mesma favela.

³⁸ Segundo a diretora, é nessa turma que a questão da homossexualidade era mais forte, em que, como afirma, essas meninas estariam com a “sexualidade aflorada”.

Durante o período de observação-participante, tivemos a oportunidade de conversar com outros adultos da escola – os inspetores, a diretora adjunta, a coordenadora e algumas professoras – e ouvir também deles algumas impressões sobre os alunos e as alunas. O que nos chamou atenção, e que acreditamos que também ajuda a contextualizar o ambiente e as relações e expectativas que as crianças e adolescentes vivenciam na escola, foi o discurso de que, por morarem em favelas e supostamente não terem “boas referências”, aqueles e aquelas estudantes não teriam “perspectivas de vida” futura, não teriam vontade de “sair do morro”, que seriam “acostumados”, se relacionariam naturalmente com “bandidos” e “traficantes”, “[achando] que a vida está boa assim” (Diário de Campo, 08/10/2015). A ideia de “família desestruturada”, como vimos na discussão sobre a noção de aluno-problema, aparece como uma justificativa para uma suposta dificuldade na formação daquelas crianças, ou seja, conforme entendemos, aparece como um obstáculo na realização do projeto de *ser*. Como veremos no próximo capítulo, que apresenta a análise do material da pesquisa de campo realizada com as crianças e adolescentes, essa visão dos adultos é percebida e sentida pelos e pelas estudantes, que se queixaram da injustiça de serem reduzidos a estereótipos como o de classe.

A pesquisa com os alunos e com as alunas iniciou-se diante de alguns olhares desconfiados e curiosos e muitas perguntas até que alcançássemos gradualmente a confiança e o entrosamento. Para tanto, adotamos no começo a estratégia de sentar em um dos bancos do pátio para observar e esperar até que alguma criança tomasse a iniciativa de se aproximar, o que não demorou a acontecer. Muitos já se lembravam de que se tratava de uma pesquisa da área de psicologia e nos abordavam com perguntas e comentários sobre ‘normalidade’ e ‘loucura’. Outros vinham perguntar o porquê de nossa presença, ao que respondíamos que se tratava de uma pesquisa de mestrado que fazia parte de um núcleo da psicologia da UFRJ que estudava infância e juventude. Explicávamos também que a escola é um lugar importante para a pesquisa, pois nos interessava entender como eles e elas se relacionavam com essa instituição, com os colegas e com os professores. Foi frequente também a demanda de muitas adolescentes para falarem da homossexualidade, questionando-nos sobre a orientação sexual da

pesquisadora, como se tivessem encontrado uma importante identificação e até mesmo uma possibilidade de compartilhamento de experiências ou suporte³⁹.

Como dito anteriormente, essa escola funciona em turno único, ou seja, todas as turmas entram às 07:30 e saem às 14:30⁴⁰. O intervalo é comum também a todas e acontece entre 12:00 e 12:50. Neste momento, alunos e alunas se espalham pelo pátio da escola, alguns vão para a quadra e muitos param para almoçar. Na quadra, geralmente a maioria é de meninos, mas meninas também participam dos jogos. A disputa maior é sobre qual esporte será jogado, se basquete ou futebol. A escola definiu um dia da semana para cada, mas, nos outros dias, as e os estudantes que decidem. Em alguns dias, decidem por dividir a quadra para os dois esportes e em outros, com alguma discussão, uma das turmas se impõe e utiliza todo o espaço. Alguns alunos e alunas também jogam bola do lado de fora, perto da árvore. Outra questão que parece existir em relação à quadra é o cerceamento dos alunos do 6º ano, que não são aceitos pelos mais velhos naquele espaço, na hora do intervalo. Eles também têm direito a utiliza-lo em um dia da semana, por decisão da direção da escola, e nos outros utilizam o paredão do galpão para bater bola.

O espaço de fora da quadra é também tomado por rodas de conversa, alguns e algumas adolescentes passeiam por ele e vão parando nos diferentes grupos de amigos, outros se sentam sozinhos ou na companhia de um ou outro colega para jogarem jogos no celular ou ouvirem músicas com seus fones de ouvidos. Celulares e fones aparecem como acessórios importantes – alguns emprestam dos amigos, outros brincam de escondê-los e a maioria utiliza os telefones para trocar fotos, compartilhar músicas ou trocar informações sobre suas redes sociais. Casacos também são um item importante e muito compartilhado, uma vez que o interior da escola é muito frio e alguns esquecem, emprestam ou trocam com os amigos etc. Por esse motivo, no que tange à vestimenta, não é o uniforme que se sobressai (já que podem usar casacos fechados) e, assim como os casacos, outros itens são destacados e escolhidos como parte de seus estilos (brincos, piercings, batons, tênis etc.).

³⁹ Em relação a essa demanda, adotamos a estratégia de não falar da pesquisadora, explicando as limitações do papel que exercíamos ali e deixando para o fim da pesquisa a possibilidade de uma conversa que tratasse de questões da vida privada. Ao fim da pesquisa, essa questão já não era mais tão latente entre as alunas e foi abordada em poucas e rápidas conversas.

⁴⁰ A única exceção é a turma do Projeto Acelera, que tem aulas somente no período da manhã.

Enquanto a maioria de alunos e alunas sai do prédio e fica pelo pátio no intervalo, um grupo grande escolhe ficar dentro da escola. Alguns e algumas (a maioria do 6º ano) vão para a sala de leitura (que abre somente após o almoço da professora responsável) e outros e outras ficam pelos corredores. Esses espaços são mais frescos devido ao ar condicionado e quem fica por ali tem acesso ao bebedouro e aos banheiros. Esta é outra questão que aparece no intervalo: os alunos que saem para o pátio não têm livre acesso ao interior da escola até que toque o sinal de volta às aulas. Lá fora, segundo suas queixas, os banheiros do galpão não ficam abertos e o único bebedouro, que fica no refeitório, teria água quente. Com isso, durante quase todo o intervalo, forma-se uma fila de alunos e alunas que saíram e querem retornar ao interior escola – geralmente, as inspetoras liberam pouco a pouco. As salas de aulas ficam trancadas e quem as tranca são os/as representantes de cada turma, ao bater o sinal do intervalo. Quando soa o sinal de volta às aulas, a porta interna da escola e as portas das salas são abertas, mas as inspetoras e coordenadora vão encaminhando os e as estudantes direto para suas salas, sem novamente lhes dar acesso ao banheiro e ao bebedouro. Vez ou outra, no retorno do intervalo, descobre-se que uma das portas foi trancada com o cadeado trocado. Esta é uma brincadeira comum das crianças e adolescentes, que parecem não revelar o colega responsável e recebem uma pequena bronca enquanto aguardam um adulto arrombar o cadeado.

As salas de aula dessa escola são grandes, têm murais em uma das paredes laterais (a outra é composta por janelas) e quadro branco. Há também um armário de ferro no fundo em que os alunos, sob a responsabilidade do/da representante, guardam suas apostilas. Durante as aulas, alunos e alunas saem de sala somente com a autorização do professor, mas é muito comum o pedido para beber água, ir ao banheiro ou resolver alguma questão na secretaria. Alguns, quando saem, aproveitam para passar pelo pátio, para “dar um tempo da aula” e conversar com algum colega que estiver por ali. Com essas observações, entendemos que, apesar do controle da escola – com as portas fechadas, as proibições, advertências algumas vezes agressivas e até empurrões direcionando-os aos caminhos autorizados – alunos e alunas parecem ter alguma tranquilidade para circular pela escola e parecem, principalmente, se apropriar bem dos seus espaços. Foi possível observar, por exemplo, algumas brincadeiras escondidas, estratégias para fugirem dos olhos e das câmeras dos adultos.

Durante os três meses de observação-participante, usamos um caderno para tomar notas, mas tentamos fazê-lo somente na ausência de alunos, evitando intimidá-los – mais para o final dessa etapa, eles e elas pareciam já mais à vontade e o caderno foi utilizado com menos preocupação. As anotações eram sobre os nomes dos e das adolescentes (para facilitar nosso entrosamento), os acontecimentos, os relatos e as observações do que estivesse de alguma forma relacionado às demandas de *ser* e sua consequente produção de diferenças. Ao final de cada dia, as notas foram transformadas em diários de campo que se somaram em um total de vinte e seis (mais o relatório da visita inicial). O objetivo desse material foi reunir os registros que mais se destacaram em relação ao tema da pesquisa.

A partir do vigésimo primeiro dia de observação, pedimos autorização à diretora para assistir algumas aulas, principalmente, dos 6º e 7º anos – séries que, como dito anteriormente, nos interessavam para a segunda etapa da pesquisa. Inicialmente, a diretora pretendia informar a todos os professores e obter seu consentimento antes de entrarmos em sala, mas, após dificuldade para reuni-los, ela operacionalizou essas visitas individualmente, escolhendo alguns professores específicos daquelas duas séries, informando-lhes sobre a pesquisa e passando-nos os horários das aulas. Com isso, assistimos a aulas em cinco turmas e pudemos observar um pouco mais da relação dos alunos e das alunas com os professores, perceber especificidades daquele espaço quanto a seus posicionamentos, brincadeiras e dinâmicas entre os pares.

4.2 SEGUNDA ETAPA: GRUPOS OPERATIVOS

No período de observações, foi possível coletar um material interessante sobre as relações dos e das adolescentes com as demandas de *ser* a partir de seus relatos e das interações que ocorriam no intervalo e em algumas aulas. Após essa etapa, consideramos importante aprofundar algumas questões e observar suas reações e elaborações diante de situações inesperadas e de tarefas coletivas. Na segunda fase da pesquisa de campo adotamos, então, os grupos operativos como método, uma vez que propõem “objetivos, problemas, recursos e conflitos que devem ser estudados e considerados pelo próprio grupo à medida que vão aparecendo” (BLEGER, 1998, p. 59). Segundo Bleger (1998), enquanto o grupo trabalha sobre um tópico, desenvolvem-se vários “aspectos do fator

humano” que devem ser incorporados à análise, como fatores subjetivos, relações entre os sujeitos e relações dos sujeitos com as coisas etc. Com isso, durante as atividades, atentamo-nos para as conversas entre os/as estudantes, para os conflitos, para o dito e o não dito que extrapolam as tarefas propostas pela pesquisadora.

O objetivo desta etapa foi apresentar a uma turma específica algumas circunstâncias que abordassem a relação dos alunos e das alunas na escola e observar os sinais que apontassem para como percebem as expectativas e normas de *ser*. As reflexões propostas contavam com o imprevisível, com a construção coletiva, mas buscaram responder – junto com os/as adolescentes – as questões apresentadas no início do presente trabalho, quais sejam: (1) A que normas de *ser* eles e elas buscam se adequar;? (2) Como? Eles/elas internalizam, repudiam ou reconstróem as demandas sociais sobre quem deveriam *ser*? (3) Como as diferenças emergem desse processo?

A turma participante foi escolhida a partir da análise do material coletado na fase de observação e com a colaboração da direção da escola. Trata-se da turma Y do 7º ano considerada pelos alunos e pelos educadores como a mais bagunceira da escola e que, diferentemente das outras turmas, tem uma maioria de meninos (vinte meninos e seis meninas). Devido a um número maior de meninas e a um aparente maior interesse delas pelas conversas iniciais com a pesquisadora, o período de observações se caracterizou por uma interação maior da pesquisadora com as alunas da escola. Isso influenciou nossa escolha pelo trabalho com um grupo maior de meninos para que pudéssemos nos aproximar e investigar também com esses sujeitos. Foi igualmente importante o fato de ser a turma considerada a mais bagunceira da escola e, principalmente, uma turma “unida”, que estudava junto há mais tempo (mais de um ano, pelo menos). Vale observar que, quando falamos com a direção sobre a escolha da turma Y, a diretora comentou “você é corajosa, boa sorte” com um tom irônico, enquanto o inspetor (que também estava presente) disse que acreditava que os alunos não aceitariam participar das atividades e explicou: “Eles não são rebeldes, o problema deles é o comportamento – comportamento de favela mesmo, está no gene deles” (Diário de Campo, 27/10/15). Não obstante, a diretora prontamente facilitou a operacionalização.

Três encontros foram realizados nas últimas três semanas do mês de novembro (um em cada semana). Eles ocorreram em horário de aula e, devido ao grande número de estudantes, a turma foi dividida em duas metades (com cerca de quinze adolescentes cada) que se revezaram entre a atividade da pesquisa e a aula da professora. Com isso, cada um

dos três encontros teve a duração de 50 minutos e se repetiu para os grupos que aqui serão nomeados de *turmas A e B*. A escolha da aula que teve seu horário compartilhado foi da diretora e contou com o consentimento da professora e a divisão da turma (em A e B) foi feita pela própria professora. Essas turmas foram as mesmas nos três encontros, pois interessava-nos construir um processo coletivo em que, a cada encontro, os e as adolescentes compartilhassem aquelas experiências com o mesmo grupo. Com isso, desconsiderando raras ausências, as turmas A e B contaram, igualmente, com dez meninos e três meninas, todos e todas com idades entre treze e quinze anos.

1º encontro – O primeiro encontro dos grupos operativos se iniciou com uma breve lembrança do que seria a pesquisa: explicamos que nosso interesse era conhecer melhor sobre sua vida escolar, sobre suas relações com os colegas, com os professores, com as regras etc. Após essa fala, realizamos uma dinâmica de apresentação (dinâmica do novelo) em que cada um dizia seu nome e escolhia alguém para jogar o barbante, mas explicando o porquê da escolha. Na volta, ao desfazer a teia, cada um deveria dizer uma qualidade do colega para quem estava devolvendo o barbante. Com esta atividade, que foi realizada em uma roda pequena de cadeiras (todos estavam bem próximos) buscamos quebrar o gelo inicial e, principalmente, observar suas reações, a maneira com que falavam dos e das colegas, o que era motivo de piada, o que era compartilhado etc.

Em seguida, iniciamos a tarefa principal que consistia em contar-lhes uma história e pedir que, em pequenos grupos, criassem seus próprios desfechos deixando livres suas imaginações – a história tratava de uma discussão entre alunos e também com a diretora de uma escola que acabou por dar a um deles uma punição injusta⁴¹. Enquanto discutiam e elaboravam suas histórias, atentamo-nos para seus sinais, para os conflitos (falados ou não), para as ideias que tiveram adesão e para aquelas que não encontraram eco no grupo. Finalizada a tarefa, discutimos com os e as adolescentes sobre a história apresentada e os desfechos apresentados, ouvimos seus comentários sobre as criação dos outros grupos e buscamos identificar o que os motivou, que desejos ou que normas permearam suas escolhas.

2º encontro – Iniciamos o segundo encontro com a apresentação de uma *FanPage* do Facebook chamada Diário de Classe e circulamos algumas de suas

⁴¹ O roteiro da atividade e a história lida se encontram no anexo 1.

publicações⁴². Trata-se de uma página real que foi elaborada por uma estudante de 14 anos com o objetivo de fazer denúncias sobre a realidade de sua escola. A aluna e sua página ganharam grande repercussão (na imprensa, com autoridades e sociedade) e, com a pressão, conseguiram algumas melhorias naquela escola.

Diante desse caso, a tarefa pedida às turmas foi elaborar sua própria página, criando uma publicação com o que eles gostariam de dizer sobre sua própria escola. Divididos novamente em subgrupos, alunos e alunas desenharam em cartolinas suas ideias. Findo o tempo para essa tarefa, reunimo-nos em roda novamente para que todos e todas pudessem ver as cartolinas de todos os grupos e para que discutíssemos as publicações criadas. Nesse momento, buscamos entender *o porquê da escolha de cada grupo, como se sentiram com a ideia (se se envolveram ou não, se possuíam algum instrumento parecido), o quanto gostariam de falar sobre sua escola e quem eles e elas gostariam que lesse suas denúncias.*

3º encontro – O terceiro e último encontro se iniciou com nova rememoração da pesquisa em que falamos sobre a importância de se pesquisar na sociedade e na escola e, principalmente, sobre a importância da participação dos alunos e das alunas nos grupos operativos e também na fase de observações. Aproveitamos para agradecer por terem nos recebido e nos permitido aproximar e conhecer um pouco das suas vivências naquela escola. A ideia dessa fala inicial foi também tentar envolve-los ainda mais para que se engajassem na tarefa seguinte que seria individual e contaria com maior abertura de cada um.

A atividade que se seguiu consistiu, então, em oferecer a todos e todas diversas imagens e palavras – algumas elaboradas e impressas pela pesquisadora e outras coletadas em revistas⁴³ – e pedir que cada um escolhesse três que representassem melhor sua vivência na escola. As perguntas que deveriam responder com as imagens eram *‘quem sou eu na escola?’*, *‘como me sinto na escola?’*. Em seguida, quando todos e todas já estavam com suas folhas, penduramo-las em um barbante que cruzava a sala e que

⁴² Algumas páginas de exemplo dessas publicações se encontram no anexo 2, juntamente com o roteiro da atividade.

⁴³ Consideramos importante compartilhar a dificuldade que encontramos na busca por esse material em revistas. A ideia não era selecionar imagens ou mensagens específicas, segundo critérios nossos, mas chamou nossa atenção a quase inexistência de imagens que parecessem representar aquelas crianças que são pobres, negras, estudantes de escola pública e moradoras de favelas. A maioria se tratava de modelos brancos e loiros em espaços e com símbolos compartilhados quase exclusivamente pelas classes média e alta de nosso país.

representava o que chamamos de Varal da Turma. Ao final, fizemos uma discussão visando a entender: *como eles e elas se sentiram com a tarefa; como viam o Varal da Turma (se ele representava mesmo o grupo ou se alguma imagem incomodava alguém especificamente); o que tinha no Varal – ou mesmo entre o que não foi pendurado – que os/as estudantes acharam que não cabe na escola, que não deveria estar ali, ou seja, o que não gostariam que fizesse parte de sua vida escolar.*

As condições em que ocorreram os encontros dos grupos operativos variaram conforme a turma (A ou B) e o dia. Em cada um dos três encontros, a professora regente do horário que compartilhamos entrava conosco na sala, lembrava a divisão dos grupos, chamando a turma que teria o primeiro horário com ela no galpão de teatro. Após esse horário era a parada para o almoço e, em seguida, o outro horário em que fazíamos a troca das turmas. Todas as nossas atividades foram na sala de aula e, nos dois primeiros encontros, a ordem das turmas foi a mesma (turma A saía primeiro com a professora). Após muitos pedidos para que a ordem fosse trocada, no último encontro a turma A ficou primeiro com a pesquisadora. Essa ordem influenciava um pouco no humor da turma, já que ou era o horário antes do almoço – em que estavam cansados e com fome –, ou o horário pós-almoço – em que estavam todos agitados e envolvidos com os acontecimentos do intervalo (além de pedindo por banheiro e água).

Vale destacar que, por terem sido realizadas em horário de aula, não foi dada aos alunos e às alunas a opção de não participar das atividades. Este formato foi a alternativa encontrada em conjunto com a direção da escola, que nos orientou a não utilizar o período da tarde (após as aulas), pois os e as estudantes não costumam ficar na escola e porque os portões fecham às 16h. Para amenizar essa obrigatoriedade e contar com seu interesse, o que fizemos foi, ainda na etapa de observação-participante, conversar com o maior número possível de estudantes da turma de 7º ano escolhida, apresentando-lhes a proposta e perguntando sobre seu interesse e disponibilidade. As respostas foram positivas e quando iniciamos, então, os grupos operativos apenas alguns poucos não sabiam do que se tratava. Em geral, ainda que com o curto tempo – um horário de aula reduzido ainda por atrasos (principalmente no horário pós-almoço) –, conseguimos realizar todas as atividades propostas e não lançamos mão da presença de nenhum adulto ou educador para além da pesquisadora. Fomos, contudo, interrompidos cerca de três vezes por adultos da escola (professor, inspetor e diretora adjunta) que pareciam checar que atividade estava

ocorrendo e como a turma estaria se comportando⁴⁴. Para registro, tomamos algumas notas no caderno durante as atividades e elaboramos logo depois os relatórios mais completos. Nestes, constam fotos dos materiais elaborados pelas turmas, falas transcritas e as impressões da pesquisadora. Esses relatórios, portanto, somaram-se aos da primeira fase da pesquisa para comporem o material utilizado para a análise apresentada no próximo tópico.

Ao fim do trabalho de campo, foi possível olhar de forma mais ampla para o processo da pesquisa e refletir, por exemplo, sobre a construção de nosso lugar de pesquisadora. Este lugar foi alcançado ao conseguirmos, por exemplo, nos afastar do papel de professora, mostrando às e aos adolescentes que não estávamos julgando ou fiscalizando seus comportamentos, apenas conhecendo-os. Por outro lado, sinalizamos que não éramos também colegas e que tínhamos ali uma intenção de pesquisa, mas que esta podia ser trabalhada a partir de relações horizontais. Além disso, foi necessário um tempo para sairmos também do lugar da clínica, já que muitas demandas iniciais eram de que os/as “analísassemos” ou falássemos com alguma autoridade sobre suas “loucuras”. Ao mesmo tempo, como pesquisadora-participante, fomos construindo ao longo da pesquisa uma relação de confiança, participando das rotinas, de conversas e atividades dos/das estudantes. Estes/as se mostraram cada vez mais interessados e abertos à pesquisa, compartilhando angústias e até algumas confidências. Mais ao fim da etapa de observação-participante, por exemplo, alguns e algumas adolescentes nos abordavam apenas para se prontificar a colaborar com a pesquisadora, para responder a perguntas nossas ou explicar alguma dinâmica da escola ou de seus grupos de amizade.

Com os adultos, o processo foi um pouco diferente. Logo no início, a diretora apresentou a pesquisa aos professores que estavam nas salas como “da área da psicologia” e, a nosso ver, isso fez com que eles se afastassem, como se não tivessem relação com aquele trabalho que lhes parecia “muito importante” para aqueles alunos – mas só para eles. Alguns professores chegaram a mencionar sobre essa necessidade, mostrando claramente uma demanda clínica que não lhes diria respeito. Ao longo da pesquisa, conseguimos muito pouco acesso aos educadores. Muitos passavam por nós no pátio da escola sem dar abertura para conversa, parecendo já naturalizarem nossa presença como

⁴⁴ “Não te enforcaram ainda não?” – ouvimos do inspetor.

algo *dos e das* estudantes. Durante as observações, tentamos alguns movimentos em sua direção, mas a maior abertura que encontramos foi com a equipe da coordenação, da direção e da secretaria. No período em que assistimos algumas aulas e durante a etapa dos grupos operativos, conseguimos um pouco mais de aproximação (fomos convidadas, por exemplo, à sala dos professores, que ficava sempre fechada, e até mesmo a participar de uma aula de Projeto de Vida), conversamos com alguns poucos, mas a maioria continuou praticamente inacessível. Perguntamo-nos se estariam enxergando também em nossa presença uma ameaça de julgamento de seus trabalhos ou se apenas não havia interesse pela pesquisa, ou até se se tratava apenas de um desencontro de horários (já que a maioria dos professores não fica na escola integralmente). De qualquer forma, como apresentamos anteriormente, conversamos com alguns educadores e com a equipe pedagógica e, com isso, pudemos identificar algumas de suas impressões sobre os e as estudantes e sobre a escola. Não obstante, essa pesquisa se focou nas experiências dos e das adolescentes e, por isso, vale observar que algumas informações ou relatos retratam apenas “um lado da história” (já que às vezes envolviam outros sujeitos que não foram necessariamente ouvidos, como os adultos). Contudo, como veremos no tópico que se segue, consideramos que as impressões, as opiniões e os afetos observados, assim como as reflexões construídas nos grupos operativos são uma importante sinalização sobre como se sentem os alunos e as alunas com as diferenças e demandas de *ser os/as* interpelam na escola.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos relatórios produzidos nas duas etapas da pesquisa de campo⁴⁵ enfocou discursos e mensagens sutis que abordassem, de alguma forma, como os alunos e as alunas estariam lidando com as demandas de *ser* dentro da escola – se buscam se adequar, se ressignificam ou as transgridem. De maneira geral, as falas dos e das estudantes remetiam (a) à *relação entre* pares (com uma constante negociação por um lugar de reconhecimento, permeada, principalmente, pela produção da diferença) e (b) à *relação com a escola e com as demandas dos adultos* (que parece envolta por um mal-estar que extrapola aspectos do projeto pedagógico). Sob esses dois eixos de análise, trechos dos materiais das observações e dos grupos operativos (de ambas as turmas, sem distinção) serão trazidos em conjunto, dentro de algumas categorias analíticas pensadas de forma a reunir e descrever pontos estratégicos da relação dos e das adolescentes com as normas e as diferenças.

Consideramos importante ressaltar que a etapa da observação-participante contribuiu com mais conteúdo para nossa análise. Acreditamos que isso se deve a seu caráter mais livre que nos permitiu estar com os sujeitos dentro de suas rotinas e, principalmente, em um espaço de convivência central que é o pátio, durante o intervalo. Além disso, identificamos algumas particularidades da etapa dos grupos operativos que podem ter restringido as participações e as reflexões coletivas sobre a experiência escolar. A primeira foi o curto tempo reservado para a pesquisadora com cada grupo – 50 minutos (uma hora-aula) nos três encontros. A segunda se refere a um lugar de professora que alguns e algumas adolescentes parecem ter associado à pesquisadora, quando dentro da sala de aula. Esse lugar pôde ser percebido devido à diferença de tratamento despendido à pesquisadora durante as conversas (no pátio) e nas atividades dentro da sala (quando passaram a usar o termo “professora” e se referir de forma ambígua – entre reconhecer e repudiar uma suposta autoridade)⁴⁶. Além disso, atendendo à nossa expectativa inicial, os grupos operativos enfocaram mais a relação deles e delas com a escola e com os

⁴⁵ Vinte e sete diários de campo das observações-participantes e três relatórios dos grupos operativos

⁴⁶ Com isso, algumas atividades propostas (principalmente, no segundo encontro) contaram com certa resistência, pareceram às vezes menos interessantes para eles e elas do que suas conversas, fofocas etc.). Vale lembrar que a turma escolhida é conhecida como a mais bagunceira e que, como veremos, a bagunça parece uma forma de subverter a lógica da escola – e, com ela, a relação com os educadores.

professores e, como veremos, este assunto não pareceu, para eles e elas, tão urgente como o que se passa nas relações com os pares.

Diferentemente do que imaginávamos quando visamos a investigar as demandas de *ser* – que pareciam aparentemente mais associadas aos adultos –, a relação entre pares foi o tema que tomou maior vulto nas falas de alunos e alunas. Apesar de o ambiente desta escola ser alegre e de termos observado que muitos/as estudantes são amigos/as (saem juntos/as, namoram, inventam atividades, brincadeiras etc.), identificamos também uma angústia na busca por um lugar de reconhecimento entre os pares. Como veremos, seus relatos descrevem um lado aparentemente doloroso de uma convivência que parece lhes impor enigmas, normas incompreensíveis, levando-os a uma busca sem fim por um lugar de *ser*. Esse lugar parece associado a uma tentativa constante de manterem o maior distanciamento possível daqueles que são considerados lugares negativos, modos de *ser* “zoados”, rejeitados – posições de diferença.

No primeiro tópico, a partir de trechos de falas e eventos, buscamos ilustrar essa constante negociação dos e das adolescentes na relação com os pares e observar as normas ou demandas de *ser* que parecem permeá-la. No segundo tópico, apresentaremos os principais aspectos que identificamos na relação das crianças com as demandas dos adultos e da escola.

5.1 RELAÇÃO COM OS PARES: A BUSCA POR UM LUGAR DE *SER* E A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA

“A escola ajuda vocês a serem quem gostariam de ser?” – pergunto. Em coro e certos da resposta dizem que sim.

“E quem gostariam de ser?” D. já ia falar de novo das profissões que almejam, mas digo que não estava falando somente de profissão, que queria saber que tipo de *pessoa* elas gostariam de ser. I. diz que gostaria de ser uma pessoa honesta, sincera, legal, boa companhia (de bom convívio). Dizem que querem ser ricos, querem ajudar as famílias, trabalhar para isso e concluem que a “*pessoa ideal*” é uma pessoa, ‘ok’, de boa convivência.

“A escola ajuda vocês a se tornarem essa pessoa?” - continuo. Um silêncio toma o grupo, repleto de fisionomias de frustração. Eles e elas pensam um pouco e concluem que a escola só ajuda na parte da profissão.

“O que, se não a escola, os ajuda a se tornarem essas pessoas?” – pergunto. Sem muita dúvida respondem novamente em coro: “*conviver com as pessoas*”. Dizem que nas relações eles aprendem, podem errar com uma pessoa e depois já não vão errar

com outra; trocam conselhos, aprendem a “*identificar as pessoas falsas*” etc.

“E vocês já se consideram essas pessoas que querem ser?” - pergunto enfim. Elas dizem que sim. N. diz: “*gosto da pessoa que sou*”. I. diz que quer sempre melhorar, continuar buscando ser essa pessoa. D. (um menino “zoad” por ter um comportamento com características identificadas como femininas), responde na contramão: “*quero mudar só um pouquinho*” (Diário de Campo, 09/10/15).

Quando definimos o objetivo desta pesquisa em relação às demandas de *ser* na escola, acreditávamos que estas estariam mais latentes na relação com os adultos, permeando conflitos claros entre estudantes e educadores. No entanto, na escola pesquisada, o que pareceu muito mais urgente e mais dominante na vivência escolar dos e das adolescentes foi uma busca por um *lugar de ser* na relação entre pares que parece imbricada por uma intensa produção de diferenças.

Ao longo da observação-participante, quando perguntávamos sobre a relação com os e as colegas, muito se falou sobre aquilo que era criticado, sobre os comportamentos que eram julgados, os ‘jeitos’ e ‘estilos’ que eram “zoados”. Muitas falas ora eram tomadas pela ridicularização do outro, ora revelavam certa angústia que parece relacionada a uma busca constante por um lugar menos sofrido entre os pares (um lugar distante do “zoad”, do diferente). Em conversa com meninas do 7º ano, por exemplo, foi possível observar a agonia em relação aos preconceitos e “zoações” entre colegas. Apesar de afirmarem não sofrer preconceito, A. e a amiga contam que naquela escola “tem racismo, zoam quem é feia, quem é mais gordinho⁴⁷. [...] Zoam muito o J. [que seria homossexual], mas ele também zoa os outros!”. As meninas revelaram que não gostam de sair para o pátio na hora do recreio, pois “o recreio é a hora em que tudo isso acontece” (Diário de Campo, 22/09/15).

Em algumas conversas, falou-se também sobre alunos e alunas mais admirados(as), sobre os segredos para “ser popular” com os/as colegas. Quando perguntávamos o que é preciso ser para ser popular entre os/as colegas, percebemos que eles e elas tinham respostas na ponta da língua: “tem uma questão de estilo, a pessoa tem que falar com todo mundo e ser meio engraçada... e não muito bagunceira.” (alunas dos 7º e 9º anos, Diário de Campo, 30/09/15); “ser engraçado, mas tem limite, porque se não

⁴⁷ A “zoação” com colegas gordos aparece com frequência e de forma aberta em diversas falas – “gordo faz gordice” (G., 8º ano, Diário de Campo, 02/10/15).

pode ficar chato, então tem que ser sério às vezes” (C., aluno do 8º ano, Diário de Campo, 15/09/15). Consideramos interessante ressaltar as nuances, os detalhes que parecem indicar uma busca por um lugar de reconhecimento repleto de ambivalências, afinal tem que ser engraçado, mas não muito; tem que zoar, mas não pode ser muito bagunceiro etc..

“Para ser popular? Ah, as meninas têm que ser bonitas e os meninos têm que jogar futebol e zoar os outros”. B. repete para completar: “As meninas têm que ser bonitas e ...”. Ela se vira para a amiga pedindo ajuda: “Como chama, V.? Tem que ser meio assim...” É estufa o peito, faz uma expressão corporal que pareceu ‘desafiadora’, aparentando mais forte... V. responde: “Ah, tem que ‘zoar’ um pouco também”. Isso porque, explicam: “quem é quieto é ‘zoad’”.

[...] A explica também porque ela foi bem recebida e fala, um pouco tímida, que é porque é bonita. Ela desabafa falando que os meninos ficam em cima dela, mexendo com ela, pegando no cabelo dela, chegando nela. Pergunto se ela acha ruim: “muito!” (alunas do 7º ano, Diário de Campo, 22/09/15).

Nessa conversa, é possível perceber também a necessidade de “zoar” o outro para ser popular, logo, para não ser “zoad”. Entendemos que essa estratégia demonstra como a busca por um lugar de *ser* entre os pares parece uma negociação constante que traz angústia e conflitos.

As meninas começam a apontar no pátio para colegas que ou sofriam preconceito e “zoadão” ou praticavam. Na verdade, elas diziam que muitos que são zoados também – ou, por isso – zoam os outros. [...] As meninas dizem que B. (que é cego de um olho – tem um olho de vidro) é um dos que mais zoam os/as colegas, contam que ele é bem implicante e chato. E, ao final, A. comenta:

“Por que você não vai conversar com os meninos que zoam os outros? Pergunta por que eles fazem isso! Se bem que eu já perguntei para o B. e ele disse que é para não ser zoad.” (Diário de Campo, 22/09/15).

Como buscaremos apresentar neste tópico, essa negociação de um lugar de *ser* na escola, principalmente a partir da estratégia do “zoar para não ser zoad”, parece lançar mão de estigmas, xingamentos e rotulações. Conforme Salles e Silva (2012), é comum nas escolas a redução de indivíduos a estereótipos, a uma “imagem social” que ressalta a diferença e acaba justificando a agressividade que é cada vez mais frequente entre os jovens. Essa agressividade pôde ser observada na escola pesquisada por meio do que os e as estudantes nomeiam de “zoadão”, ou “bullying”. Em diferentes momentos, alunos e alunas citaram diversas(os) colegas que sofreriam “bullying” por serem, por exemplo, gordos, “burros(as)”, negras(os), feios(as) etc. Segundo eles e elas, algumas meninas seriam chamadas de “macacas”, outras de “dentuças”, “feias”, outras seriam “zoadas”

porque teriam “bigode” etc. (Diário de Campo, 22/09/15). Essas “zoações” se destacaram nos diversos relatos como tema mais dominante e urgente e parecem relacionadas a preconceitos, ou seja, a discursos mais amplos da sociedade que discriminam e atribuem valor negativo a sujeitos específicos, como os negros, os gays, os pobres, as mulheres, os deficientes etc. Observamos que, nessa escola, algumas figuras se destacaram ao representar esses lugares de *ser* negativizados. A seguir, apresentaremos estas categorias que nomeamos aqui de *o favelado, o infantil e as loucas*.

5.1.1 Favelados: o pior que se pode ser

A nomeação de grupos como *os favelados* pareceu parte de um processo maior de diferenciação de tribos que esteve bem presente nas observações e nas conversas com a pesquisadora: a escola, conforme alunos e alunas, se dividiria em grupos como as roqueiras, as lésbicas, os favelados, os nerds, o primário (6º ano). Contudo, foi interessante observar como essa diferenciação era de certa forma fluida, como era difícil para os/as adolescentes classificar um ou uma colega em apenas um desses grupos. Quando perguntávamos diretamente quem estaria em cada um desses grupos, alguns e algumas desconversavam, revelavam em suas expressões certa dúvida ou até um desinteresse em falar especificamente de alguém. Outros e outras apontavam algumas meninas como roqueiras, mas também como lésbicas, enquanto as próprias se identificavam mais como roqueiras (embora se assumissem como lésbicas) e apontavam para outras colegas como as lésbicas. A própria categoria de *favelados* não parecia muito clara para alunos e alunas (no sentido de saberem exatamente quem nela estaria), mas ela se destacou por ter sido a mais citada e a mais negativizada.

A figura dos *favelados* partiu, portanto, das próprias falas de muitos e muitas estudantes e, apesar de não termos identificado uma definição muito clara para essa classificação, as características mais usadas para descrevê-la foram: ser bagunceiros, falar alto, falar palavrão e, no caso das meninas, usar roupas indecentes. Em muitos relatos, diferentes alunas apontavam para alguns grupos de colegas com certo tom de repugnância dizendo se tratar de *favelados*. Suas falas e gestos pareciam revelar ser este o pior lugar de *ser* na escola, o pior xingamento que poderiam desferir ao outro.

Em conversa com um grupo de meninas do 7º ano (em que falávamos sobre o perfil de aluno ou aluna do qual a escola não gostaria), perguntamos também de que tipo de gente elas mesmas não gostariam e a resposta foi instantânea e em coro: “favelados”! (09/10/15). Algumas falas continham também um tom de queixa, como se “eles” atrapalhassem suas vidas escolares com seus comportamentos bagunceiros e desagradáveis, seus tons de voz altos (que importunariam a turma durante as aulas), suas roupas indecentes (no caso das meninas) e suas “zoações”.

As meninas dizem que é ruim fazer a disciplina eletiva junto com a turma Z porque “só tem favelado”. Dizem que não é porque moram na favela, mas porque fazem bagunça, gritam, falam besteiras, palavrões e desrespeitam os professores. Elas contam que olham encarando, com cara de quem diz “seus favelados”, mas que eles “não estão nem aí”. Segundo elas, são meninos e meninas que fazem essas coisas (Diário de Campo, 16/09/15).

Essa observação de que “não é porque moram na favela” não parece à toa. Como observamos em alguns relatos, parece haver também por parte de alguns e algumas adolescentes uma tentativa clara de se afirmarem distantes desse lugar de *ser*. Vale lembrar que a maioria dos e das alunas dessa escola é de negros, moradores de favela. Com isso, o ato de nomear o outro como favelado pode ser uma forma de escapar ao próprio estigma que a sociedade poderia lhes impor. Em outro momento, por exemplo, uma aluna também do 7º ano critica o preconceito que estaria por trás do rótulo de *favelados*, mas, ao mesmo tempo, mostra se incomodar com a possibilidade de ser a ele associada:

“Falamos dos favelados. Só porque a pessoa fala mais alto, sabe, tia? Ou pelo jeito de falar...”

Pergunto: *“mas então tem gente que mora na favela que também xinga o outro de favelado?”*. A. me olha com um ar de estranhamento, como se não gostasse da pergunta, e responde o avesso:

“Tem muita gente que não mora na favela que é favelado pra caramba”

[...] Pergunto onde moram e cada um responde com o nome do morro e somente A. diz que mora no bairro X. L., uma colega de turma que estava ao lado parece se incomodar com a resposta e desmente a amiga: *“mentira, ela mora é num morro mesmo”* (Diário de Campo, 22/09/2015).

Ainda que a definição de *favelado* tenha sido apresentada de maneira confusa e fluida, algumas alunas chegaram a apontar para pessoas específicas. Nesses casos, chamou nossa atenção, a relação que a categoria pareceu ter com a raça: observamos que esses meninos (maioria masculina) que nos foram apontados como “favelados” eram

negros, maiores (ou mais velhos) do que a média e que pareciam andar sempre em grupos fechados – compostos por cerca de três, quatro ou cinco meninos negros, com estilo bem próprio (casacões, brincos, bermudões etc.). Um exemplo foi A., do 8º ano, que usaria o apelido ‘A. Bala’ no *Facebook* – segundo sua colega, “‘bala’ é nome de favelado” (Diário de Campo, 17/09/15). A aluna, enquanto falava, pareceu fazer um suspense, com fisionomia que nos pareceu demonstrar certo medo, ela deixou no ar o que a palavra ‘bala’ representaria e porque ela estaria associada ao *favelado*. Da mesma forma, em outros relatos pudemos perceber também como os *favelados* são vistos como uma ameaça, como se houvesse neles um perigo latente:

A. aponta para N. e seu grupinho. Dizem que são os que mais zoam os outros, que ninguém responde ou mexe com eles porque têm medo (acho que ela não usou a palavra ‘favelados’ para eles, mas outras pessoas usaram em outros momentos). B. conta que são amigos só entre si e que, mesmo assim, zoam-se muito também. Dizem que são falsos, que, quando ficam arrependidos de ter magoado alguém, senta do lado, puxa papo, como se nada tivesse acontecido (Diário de Campo, 22/09/15).

Ao mesmo tempo, identificamos outras e outros estudantes negros (“mais escuros” – conforme falas de alguns/algumas adolescentes) que faziam parte de grupos diversificados e não eram classificados como *favelados*. Nesses casos, os estilos e comportamentos eram outros, eles e elas eram identificados e classificados em outra “tribo”, como o caso de I., do 7º ano, que ao ser perguntada se já teria sido discriminada por causa de sua cor, disse que não, que “é porque eu não me visto assim [como favelada]” e completou:

“Sabe, tia. eu sou dessa cor porque meu pai é negro, mas minha mãe é branca. Daí me chamam de ‘patricinha’ porque dizem que nunca lavei uma louça, porque gosto de me arrumar, porque gosto de rosa (minha cor preferida é roxo, mas gosto muito de rosa também)”.

“Ela é fresca, tia!” – completa a amiga (Diário de Campo, 04/09/15)⁴⁸.

⁴⁸ Não conseguimos saber se I. também se considera ‘patricinha’ (fomos interrompidas antes que ela respondesse a essa pergunta), mas entendemos que sua fala já demonstra certa identificação com esse estereótipo que lhe parece oposto ao de “favelada”, imagem da qual aquelas meninas pareciam tentar se distanciar.

Outro exemplo é T., também do 7º ano, que foi descrito por amigos como “todo arrumadinho”, “parece veado”. Este tinha, inclusive, um papel de líder em seu grupo e foi apontado pelos amigos como um dos maiores “praticadores de bullying”:

G. fala que T. – o “líder da bagunça” – fica implicando com sua mãe que “não tem nada a ver com isso! Ela me carregou nove meses na barriga e não merece!”. Também conta que T. fica “zoando” a meia branca, de cano médio, que ele usa, dizendo que “é meia de porteiro”. G. se defende dizendo que “meia de porteiro é meia preta”.

[...] T. nega ser tão “praticador de bullying”, mas caçoa do colega dizendo que ele vem de tênis novo para a escola: “nada a ver vir de tênis que acabou de ganhar. Não para a escola!” (16/09/15).

Com esses exemplos, perguntamo-nos se haveria ali uma forma de compensação, como observado por Dixon e colegas (DIXON; SMITH; JENKS, 2004), ou seja, ser ‘popular’, ‘patricinha’, ‘fresca’, ‘líder’, ‘zoar’ os amigos e se vestir de determinado jeito parecem estratégias que adolescentes encontrariam para serem reconhecidos em certos grupos e afastados de posições de diferença, como – e principalmente – a de *favelado*. Esses trechos parecem demonstrar ainda como suas regras e demandas (suas exigências para serem aceitos), apesar de parecerem confusas ou aleatórias (ora um é criticado porque usa tênis novos, ora um é criticado por usar roupas de “favelado”), são permeadas pela produção da diferença, pela negatização do negro, pobre, dentro da negociação por um lugar de *ser* na escola.

Nesse sentido, foi possível perceber como a categoria *favelados* parece dividir de certa forma aqueles e aquelas estudantes. “Eles” são apontados como um *outro* odiado, o que nos remete à “alteridade intolerável”, trazida por Castro (2004), como vimos anteriormente. Em nossa análise, entendemos que o uso de rótulos como esse é parte de uma hierarquização de posições-de-sujeito que também fica visível na escola. Esse processo de constante tentativa de suturar o outro na posição da diferença serve, como vimos, a uma busca de assegurar ao próprio eu o lugar da normalidade, de distanciá-lo de modos de ser que não são aceitos socialmente. Modos esses que parecem assombrar os sujeitos, ameaçar a coerência e a estabilidade do eu (Castro, 2004).

5.1.2 *Infantil*: aquele que está fora do lugar

Em meio à negociação dos lugares de *ser* na escola, desse jogo de “zoadões” para desvalorizar o outro em busca de reconhecimento, chamou também nossa atenção um uso frequente dos termos ‘criança’ e ‘infantil’ como forma de xingamento. Os alunos e as alunas do 6º ano (que são os/as mais novos/as), principalmente, são excluídos dos jogos, das conversas, nomeados como “o primário” (embora estejam todos no mesmo ciclo de ensino) e apontados/as, com tom de desagrado, por colegas de outras turmas como “imaturos”.

“Não é uma questão de idade, é o modo de pensar deles que é muito chato.”

“Ficam fazendo piada sem graça... você fala alguma coisa e eles ficam fazendo rima.”

Pergunto se eles são excluídos: “excluídos não porque eles se acham!” (C. e V., 7º ano, 10/09/15).

Junto à ideia de que são *infantis* apareceu algumas vezes essa queixa de que eles seriam ‘metidos’ – “ele se acham”, “são briguentos” – uma associação que consideramos interessante para nossa análise. Ela parece sugerir que há um incômodo com as crianças mais novas que se colocariam na escola como “iguais” aos mais velhos, ou seja, vaidosos, participativos, agressivos etc.. Essa observação nos lembra daquela ideia de que as crianças ainda não seriam sujeitos (pois estariam apenas em ‘formação’), portanto, não poderiam “se achar” sujeitos.

Em uma ocasião em que acompanhamos o grupo do grêmio que apresentava em todas as salas sua campanha Lixo Zero, observamos certa agressividade no tratamento que aqueles e aquelas alunas de 8º e 9º anos dispensavam às turmas de 6º:

Chamaram minha atenção as mudanças de postura do pessoal do grêmio a cada turma. O que mais me impressionou é que eles, que estavam tímidos na maioria das salas, quando entraram no 6º ano pareceram muito mais seguros (o menino que estava mais na brincadeira, fugindo da fala... falou e falou bem seguro) e também mais impacientes – ficavam bravos com os alunos, davam bronca quando não estavam sendo ouvidos... Outras turmas também riram, comentaram e fizeram certa bagunça enquanto o grêmio falava (até mais do que essa), mas não receberam nenhuma bronca (Diário de Campo, 20/10/15).

Estudantes mais velhos/as demonstraram também em outros momentos uma aparente busca por serem reconhecidos como mais “maduros”, marcando uma distância entre o lugar que ocupam na escola e um lugar de *ser infantil*. Nesse processo, estilos e vestimentas parecem novamente importantes:

Muitos alunos e muitas alunas parecem usar quase todos os dias somente o casaco – parecem nem estar de uniforme por baixo da roupa. Outros e outras usam outras camisas mesmo, geralmente brancas (talvez porque pareçam de longe com o uniforme e sejam com ele facilmente confundidas). Pergunto por que isso acontece e elas respondem:

“É feio”;

“É um bagulho muito estranho”;

“Chega tipo no 9º ano e o pessoal quer parar de usar, acho que porque parece coisa de Ensino Fundamental. Não me importava, mas de repente, não sei por que, comecei a achar muito ruim usar”;

“A roupa define a personalidade... [com uniforme] fica todo mundo igual”
(Diário de Campo, 17/09/15).

Vale lembrar que esta é uma escola somente de Ensino Fundamental, mas quanto mais velhos, ou seja, mais próximos de passarem para o Ensino Médio, mais eles e elas parecem querer se distanciar da imagem de ‘crianças’. Nessa busca, percebemos que o *infantil* transpassa os limites etários e torna-se algo a se negar, principalmente por aqueles que parecem se esforçar o tempo todo para serem reconhecidos como sujeitos. Com isso, “criança”, “infantil”, transforma-se em xingamento utilizado entre colegas de idades próximas ou até da mesma turma.

Quando voltamos às observações que fizemos junto das turmas de 6º ano, encontramos vários sinais de que os próprios alunos e alunas dessa série internalizam essa desvalorização do infantil e a (re)produzem em seus grupos. Grande parte de suas “zoações” usava dessa ideia para agredir o outro, como se chamar o outro de “criança” o rebaixasse: “Ela é igual uma criança”, “um bebê de um ano” (Diário de Campo, 03/09/15). E eles e elas negam, recusam-se a ficar nesse lugar. Uma menina que foi chamada de criança em nossa frente, por exemplo, faz questão de explicar que “chora à toa”, mas que não é criança, que seria somente “muito sensível” (idem). Em outro momento, acompanhamos uma roda de ciranda criada por alunas do 6º ano ser criticada por uma colega da própria turma: “Que isso, gente? Vocês são crianças?” (Diário de Campo, 10/09/15).

Entendemos que o uso da ideia da infantilidade como agressão ao outro, na tentativa de rebaixar algum comportamento diferente do modelo esperado – aquele associado ao adulto –, não é particularidade das crianças ou dessa escola. Esse é um discurso comum de nossa sociedade que está estruturada também pela diferença geracional, colocando a criança no lugar da diferença. Contudo, observamos que a desvalorização do infantil extrapola a relação adulto-criança, o “imaturo” parece muito

mais relacionado a algo que estaria ‘fora do lugar’, algo ‘inadequado’, que não atende a expectativas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que esse discurso alude à diferença geracional, ele parece implodir os referentes geracionais. Afinal, “infantil” pode ser qualquer coisa, qualquer um que seja considerado inadequado, que se pretenda negativizar. Pode ser o próprio adulto, o/a colega um ano mais novo/a, os meninos da turma:

As meninas (do 7º ano) começam, então, a contar como os meninos da sua turma são “imaturos”, “infantis”. *“Se você fala, por exemplo: ‘eu tava andando e tinha um pau na minha frente’, eles ficam rindo, te zuando...”* Apontam para os meninos na quadra argumentando que só dois deles são ‘maduros’: o P. – “apesar de ser bem baixinho”, e o I..(Diário de Campo, 01/10/15).

Diante dessa busca para ‘estar aqui e não ali’, ‘deixar o outro ali para me firmar aqui’, perguntamo-nos o que teriam a dizer aqueles e aquelas adolescentes sobre a transição da infância para a adolescência e depois para a vida adulta. Quando abordamos esse tema, contudo, as repostas foram um pouco confusas. Junto a uma aparente busca por se mostrarem “maduros”, apareceu quase que um medo do tempo que está chegando e do futuro desconhecido. Para algumas alunas, ser adolescente seria “muito ruim, preferia ser criancinha ainda”, ao mesmo tempo em que parece ser um lugar de reconhecimento, permitindo “zoar” a colega:

R. me pergunta da pesquisa e eu aproveito que falei do tema de infância e adolescência para lhes perguntar como era ser adolescente. Elas, que têm 12 anos e aparentam ser mais novas e ingênuas que a média do 7º ano, respondem em coro: “muito ruim, preferia ser criancinha ainda”. Quando pergunto por que, as respostas se esvaziam... Em seguida, R. aponta uma amiga ao lado dizendo que eu deveria conversar com ela, porque “ela é muito criança!” (Diário de Campo, 25.09.15).

Já sobre o futuro mais distante, sobre a vida adulta, o receio pareceu maior, principalmente devido a uma suposta incompatibilidade com seus desejos de diversão:

O grupinho do 8º ano começa a falar de “balada”, do que gostam de fazer para curtir a vida. Contam que queriam “parar de envelhecer”: J. queria parar nos 15 anos, C. aceitaria parar nos 30/40 e V. nos 19. Pergunto-lhes por que e eles vão tentando enumerar as vantagens e desvantagens de ser adulto. Para eles, ser adulto é “mais chato que legal”: pode sair à vontade (C. se anima com essa parte), mas tem responsabilidades (trabalho, filho) e “não dá para curtir a vida” (Diário de Campo, 09/10/15).

Esse “curtir a vida” da adolescência invade a escola por meio dos namoros, brincadeiras, fofocas etc. e parece demonstrar, principalmente, como – diante de um futuro tão desconhecido, e imposto por um projeto educacional que não parece lhes fazer sentido – o que importa é o “aqui e agora”.

5.1.3 *As loucas: quais os limites da normalidade?*

Logo no início da etapa de observação-participante, destacou-se nas falas das e dos estudantes um discurso sobre anormalidade. Acreditamos que por associarem o trabalho da psicologia com a “loucura” muitos e muitas estudantes nos procuravam, ora com uma demanda – como se esperassem da pesquisadora uma resposta pronta sobre o que seria “normal” –, ora para apresentar as avaliações que faziam de si mesmos. Ouvimos muitas falas sobre como o outro (a colega do grupo que estava ao lado ou “todo mundo da escola”) seria ‘louco’, ‘doente’: “todo mundo aqui é doente da cabeça, se não é doente da cabeça, é favelado”. Na maioria das vezes essas frases foram finalizadas com “menos eu”, “eu sou a única normal” (Diário de Campo, 01/09/15).

“Tia, você tem que fazer um trabalho muito bom na turma X para eles virarem normal (sic). Na nossa, só com algumas pessoas.” (aluna do 7º ano, Diário de Campo, 16/09/2015.)

Algumas meninas falavam das próprias amigas que também estavam ali e disputavam entre si quem era a “normal”. Enquanto isso, riam uma da outra como se “quissem” se enquadrar no que chamavam de “normal”, mas “soubessem” que não conseguiriam. Faziam piada disso ao mesmo tempo em que não aceitavam ser as “loucas”. A graça da piada nos pareceu estar nesta incoerência entre ser “louco”, mas se dizer “normal”, entre fingir ser “normal” se sabendo “louco”. Mas foi possível perceber também certa ambivalência, observamos quase que um prazer, como se, de alguma forma, tivessem orgulho da própria “loucura”. Ser “as loucas” pareceu, nessa conversa, significar estar em um lugar sem se importar com a demanda da normalidade. Acreditamos que talvez possa residir aí certa admiração pela “loucura”, afinal, ser “as loucas” é de alguma forma repudiar alguma ordem que está posta ali na escola e que não lhes agrada. Nessa disputa entre quem seria “louca” e quem seria “normal”, por exemplo, o argumento usado para convencer uma amiga de que ela não era “normal” passava pelo seu comportamento

enquanto aluna, ou seja, pela bagunça: “Ih, C.! Você é a mais bagunceira, o professor está cada vez mais impaciente com você.” (Diário de campo, 01/09/2015). Com isso, “as loucas” pareceram ser aquelas que não se importam com algumas demandas dos adultos, aquelas que se divertem e divertem os colegas, mesmo que para isso entrem em choque com normas e expectativas da escola. Nesse sentido, essa categoria parece um lugar de ser ambíguo, pois fala de uma negatividade que estaria associada à ideia de anormalidade – principalmente diante da pesquisadora, que pode ser vista como uma adulta que demanda comportamentos específicos –, mas fala também de uma subversão, uma potência dentro da relação com os pares.

Em outras conversas, termos como normal/anormal foram utilizados na nomeação de outros sujeitos, associados a características aparentemente mais negativizadas do que a bagunça. As perguntas mais diretas que esperavam uma avaliação da pesquisadora sobre suas normalidades ou anormalidades abordavam principalmente a homossexualidade, despertadas aparentemente pela curiosidade dos e das adolescentes quanto ao grande número de meninas lésbicas nesta escola. Em certo momento, um grupo de meninos e meninas procurou a pesquisadora e desencadeou uma discussão que, em nossa análise, foi um interessante processo reflexivo coletivo:

Assim que o intervalo começou e os e as adolescentes começaram a sair para o pátio, escutei alguns gritando “tia! tia!”. Era um grupo grande, de pelo menos dez adolescentes (a maioria do 7º ano) que se colocaram ao meu redor dizendo que queriam fazer perguntas. Contaram que falavam de sexualidade, que debatiam sobre isso com a inspetora, e que tinham uma pergunta que *“ela disse pra gente vir perguntar pra você!”*. Sentei ao pé da árvore com o grupo em volta e disse que poderiam perguntar o que quisessem:

“Quando uma menina dá um estalinho em uma menina, ou pega na bunda de uma menina, ou fica perto, senta no colo, sabe? É normal, né? E quando menino faz isso, pega na bunda de outro menino, não é normal, né?”.

Para despertar a discussão e entender por que estariam falando tanto de anormalidade e loucura comigo, perguntei por que eles e elas me procuravam com essa pergunta, se o fato de eu ser psicóloga os fazia pensar que eu teria uma resposta. O grupo disse que sim e expliquei que estava fazendo uma pesquisa e que, por isso, devolvia a pergunta, pois queria saber o que eles e elas pensavam. Cada um começa então a falar o que pensa e o grupo começa a discutir entre si:

“Claro que não é normal! Menina com menina, credo!”;

“Por que não é normal, eu acho normal sim!”;

“Eu não acho normal, nunca conseguiria gostar de um menino, que nojo!”;

“Nada a ver. Que que tem, é normal sim!”

Essas falas me levaram a indagar-lhes sobre o que estariam considerando ‘normal’ o ‘anormal’:

“A Igreja! A igreja diz que não é normal ficar com menina.”;

“Ah, é o mundo. O mundo que diz o que é normal.”.

Perguntei em seguida se existia alguma coisa no passado que o mundo achava anormal, mas que hoje é considerado normal e, enquanto alguns dizem que não, que a sociedade é que ditava mesmo, um menino ao lado responde prontamente:

“O adultério” (Diário de Campo, 04/09/15).

Nessa conversa, é possível perceber como a homossexualidade de algumas meninas é abordada com curiosidade, mas também com uma quase naturalidade. Observamos que, para esses e essas estudantes, o lugar de *ser* da lésbica não parece tão abjeto – ele parece estar entre o “normal” e o “anormal”, entre uma “loucura” quase positiva (como a das bagunceiras) e uma “loucura” execrada. Em outras situações, quando as lésbicas eram apontadas por algum/alguma colega, ainda que com um tom de crítica, o assunto não parecia tabu, aquelas meninas não pareciam ser excluídas dos grupos ou rebaixadas o tempo todo por serem lésbicas. Perguntamo-nos se essa aparente maior aceitação seria uma particularidade dessa escola e, principalmente, se ela estaria relacionada ao fato de a vivência homossexual dessas meninas ser de alguma forma compartilhada (com várias amigas), ou seja, ser uma experiência quase coletiva. Por outro lado, ao falar com a pesquisadora, algumas colegas tratavam logo de se distanciar dessa imagem, afirmando com certa veemência que eram heterossexuais. Observamos que, ao mesmo tempo em que esses e essas adolescentes falaram da homossexualidade com mais naturalidade que os adultos (de certa forma, até questionando o rótulo da anormalidade), a sexualidade ainda parece controlada por eles mesmos, motivo de fofocas, discutida nos grupos, avaliada com base na norma heterossexual. A ideia da homossexualidade masculina⁴⁹, principalmente, se mostrou muito pouco aceita entre os adolescentes.

⁴⁹ Além dos vários relatos sobre as experiências das meninas lésbicas na escola, houve casos de alunos homossexuais ou identificados dessa maneira pelos colegas que, de acordo com amigas, sofreriam com preconceito e “zooções”. Chamou nossa atenção, por exemplo, o aluno D. do 7º ano, que, na grande maioria das vezes que o vimos, apareceu junto de meninas. É divertido – faz muitas piadas e “zooções” –, mas considerado “louco” pelas colegas. Segundo as amigas, ele não teria muitos amigos meninos porque sofreria com as gozações em relação ao seu “jeito” – que teria características identificadas socialmente como femininas. As colegas relataram que os meninos o chamariam de “bicha” e que as próprias meninas de sua turma ficariam, de alguma forma, testando a sexualidade do menino: elas rebohariam, sentariam em seu colo, tentariam atíça-lo, sempre impressionadas com a falta de sucesso. D. ainda que esteja de alguma forma confuso quanto às expectativas dos e das colegas e, principalmente, quanto às suas, parece encontrar algumas formas de se defender daqueles que o tratam como diferente, que o criticam por não estar na norma. Às vezes ele provoca ou agride verbalmente – em tom de brincadeira – ao menor sinal de “zooção” por parte de algum/alguma colega, como se quisesse intimidá-los.

Diferentemente das meninas lésbicas, alguns meninos parecem sofrer mais em silêncio, não encontrar, talvez, apoio e companhia que pudessem torna-los mais seguros entre os pares. É frequente o uso do termo “veado” nas piadas e discussões e os alunos que são identificados como homossexuais ganham apelidos, sofrem chacotas e são excluídos de alguns grupos. Conforme Libardi (2011), esta é uma forma comum de violência entre pares na escola que evoca um discurso preconceituoso e discriminatório mais amplo da sociedade, pois associa a homossexualidade a algo ruim.

Outra figura negativa que pareceu relacionada também à sexualidade foi L., uma aluna do 8º ano, que foi citada em diferentes relatos como “a única de quem eu não gosto na escola”, alguém que odiavam “porque é p.” (Diário de Campo, 09/10/15). L. pareceu um ícone da negatividade, uma pessoa associada a um lugar de *ser* “anormal”, fortemente execrada. Chamou nossa atenção a frequência e a intensidade com que diferentes alunas (maioria meninas) falavam da colega, sempre citando seu comportamento nos namoros. Segundo contam, ela se relacionaria com diversos meninos e teria, inclusive, uma foto sua – durante uma relação sexual – compartilhada na internet. Algumas dessas falas tinham um tom de queixa (como se sua simples presença na escola fosse um incômodo), outras de fofoca (como se se impressionassem com as histórias que a envolviam) ou até mesmo de “alerta”:

“Tia, sabe aquela menina com quem você estava conversando ali no banco? A L.? Não fica perto dela! Ela tem doença, uma doença muito feia! E pega! [...] Sério, pega, não fica perto dela”.

Pergunto se pega mesmo, se ela tem certeza e ela simplesmente continua afirmando que sim. Pergunto por que, que doença ela teria e questiono se não se tratava somente de um boato.

“Ela dá para todo mundo, tem várias fotos dela na internet” (N., 6º ano, Diário de Campo, 24/09/15).

Apesar dessa situação, L. estava sempre acompanhada, parecia ter amigos (meninos, principalmente) e se divertir com colegas no intervalo. Logo no segundo dia de observação-participante, a aluna tomou a iniciativa de se aproximar da pesquisadora e contar sobre a história da foto afirmando que teria sido confundida, como se quisesse nos sensibilizar por saber que outras alunas fariam sobre ela. Dizendo “sofrer bullying” na escola, a aluna afirmou ser “muito julgada por todos” – que outras fofocas também seriam associadas a ela –, mas argumentou que, além de não ser ela na tal foto, “ninguém tem nada a ver com o que eu faço fora da escola” (Diário de Campo, 03/09/15). Observamos que seu posicionamento ‘contra o que quer que falem dela’ e também sua proximidade

com os meninos da escola parecem indicar que a aluna pode ter encontrado certa potência nesse lugar de *ser*. Suas falas, suas discussões com algumas meninas e seu jeito seguro diante das colegas parecem, em nossa análise, uma maneira de “aproveitar” a imagem que criaram dela para se colocar em um lugar de “maturidade”, de “experiência”, ou seja, em um lugar de saber. Nesse contexto, perguntamo-nos se o grande incômodo das meninas com a presença e com as histórias de L. não poderia estar relacionado ao fato de que a menina transpôs praticamente todos os limites que ainda se impõem sobre as colegas. Na fala de uma aluna de 6º ano, é possível perceber esse misto de insegurança, curiosidade e rejeição daqueles e daquelas que já estariam, em suas palavras, fazendo “coisas de adulto”:

Tem um espaço aberto com uma árvore no meio, ao lado da quadra. O chão dali é uma descida até o muro, o que dá um ar de “cantinho”. [...] As meninas me levaram lá perto dizendo que, naqueles espaços, as pessoas faziam coisas feias, erradas. Pergunto o quê e elas respondem “*coisas de adulto*”. “E o que seria? – pergunto novamente.”. Elas ficam sem graça, S. fica bem envergonhada e não quer responder... Pergunto se é namoro e N. diz: “É... bem mais que isso!”. Comento que já ouvi que ali rola álcool e drogas, pergunto se era disso que falavam... N. se surpreende com o fator drogas, mas S. confirma os dois, mas faz uma expressão de que não era disso que estava falando... (Diário de Campo, 24/09/15).

A figura de L. parece escancarar as inexperiências e inseguranças das colegas que ainda estariam lutando para encontrar seu lugar nos namoros e na escola, ou seja, para descobrir os limites da amizade e da sexualidade, a proximidade e a intimidade dos meninos – e também das meninas. Com isso, vemos mais uma vez nesses lugares, tanto de L. como das colegas, a agonia causada por essa busca constante por um lugar de *ser* em meio a uma intensa produção de diferenças, uma negociação permeada o tempo todo por questões que, como o gênero, extrapolam por completo o projeto escolar.

Além da sexualidade, como demonstraram algumas adolescentes, a anormalidade – ou a loucura – execrada parece associada a outros fatores. No mesmo dia daquela conversa com um grupo sobre a homossexualidade de meninas da escola, um pouco mais tarde, duas alunas – N. e I.⁵⁰ – procuraram a pesquisadora para continuar o

⁵⁰ N. e I. são alunas do 7º ano que já haviam nos perguntado sobre a normalidade da homossexualidade – I. parecia a mais preocupada e demonstrava que sua preocupação estava relacionada à religião, pois, como dissera na discussão com o grupo, “a igreja” consideraria anormal ser lésbica. Segundo as alunas, N. seria lésbica assumida e I., que disse não saber o que era (pois estava gostando pela primeira vez de uma menina).

assunto. N. comenta que havíamos feito uma pergunta muito difícil ao grupo, pergunta essa que a teria feito pensar muito. Segundo ela, a pergunta que “ninguém” teria conseguido responder foi “o que é ser normal, o que significa normal”. A amiga, N., por sua vez, disse ter conseguido responder sim, que “*normal é ser feliz do jeito que a gente é*”. A conversa continuou e, a partir de perguntas da pesquisadora, as meninas falaram sobre o que mais seria considerado anormal além da sexualidade:

I. cita o racismo, fala que “*se a pessoa é preta e maluca, se veste mal, vai ser logo vista como bandido*”. Fala de discriminação pela cor e pelo estilo, comenta, com tom de queixa, que a sociedade julga as pessoas pelo estilo sem mesmo conhecê-las. As duas se focam, então, no estereótipo que pareceu ser o mais ‘anormal’ para elas: a mulher negra, de “*cabelo ruim*”, com short curto e top – “*todo mundo logo vai pensar que é do morro, que não é normal*” (Diário de Campo, 04/09/15).

A partir desses relatos, identificamos algumas diferenças entre as imagens que apareceram nas falas sobre a anormalidade que chamaram nossa atenção. Enquanto as *loucas* – bagunceiras – apareceram como uma figura de certa forma interessante para as alunas (“*todos da escola*”), as lésbicas parecem estar em uma fronteira (consideradas anormais por alguns e normais por outros e outras), já a menina ‘promíscua’ e a ‘preta maluca’ seriam de fato execradas. A ambivalência da figura da lésbica, como argumentamos, pode estar relacionada ao contexto dessa escola, a uma potência que elas encontrariam no compartilhamento de um lugar de *ser* considerado negativo em relação ao modelo de sujeito da sociedade dominante. A menina ‘promíscua’, como vimos, parece descobrir o lugar de *ser* que a convoca como um lugar de saber entre os pares. Enquanto isso, a ‘preta maluca’ foi inteiramente negativizada, como se tivesse desviado por completo da norma de *ser* heterossexual, masculina, branca, classe média. Com isso, destacamos como os limites da normalidade (que, quando transpostos, levariam o sujeito ao lugar do anormal, abjeto) parecem relacionados a questões como gênero, raça e classe.

Vale observar como neste último caso a “loucura” – ou anormalidade – mais execrada estaria ainda condicionada por determinada aparência e “estilo” associados pelas alunas a sujeitos “do morro”. Aqui, é evocado novamente o *favelado* como o lugar de *ser* mais negativizado, nomeado agora também como um anormal. Como vimos, esta é a figura mais pregnante na negociação dos lugares de *ser* entre alunos e alunas dessa escola e consideramos interessante observar como ela parece ser produto de um complexo cruzamento de diferentes fatores como raça, classe e também certo tipo de ‘comportamento’. Como vimos, o *favelado* foi de alguma forma reinventado pelos e pelas

adolescentes, afinal, ele não é somente o negro, pobre, que mora na favela, é o ‘maluco’, o que se veste mal, fala alto e faz bagunça. Nesse sentido, entendemos que a norma de *ser* que exclui, nesse caso, o pobre e o negro está sendo ressignificada por esses e essas adolescentes. Perguntamo-nos, portanto, se essa não seria uma maneira que eles e elas encontram de manter distante de si essa imagem de *favelado*, de deixar brechas, ou seja, de viabilizar a própria fuga dessa sutura em direção a lugares de *ser* menos sofridos.

Olhando para essas imagens do *outro* que se colocam nessa escola e para a angústia dos e das alunas em meio a essa constante negociação por um lugar de reconhecimento, uma diferença que pareceu permear vários discursos e, para nós, merece destaque é a raça. Em nossa observação, o racismo não foi abordado de forma tão direta nas falas, mas pareceu perpassar as relações dos e das adolescentes de forma sutil, velada. Ele estava na classificação de *favelado*, mas também em muitas piadas, nos critérios de beleza, na escolha pelo colega a ser agredido etc.. Nem todos e todas com quem conversamos afirmaram ver ou vivenciar esse tipo de discriminação dentro da escola, mas houve quem reconhecesse sua existência: “As pessoas que são mais ricas ‘tiram onda’ e as que são mais escuras são excluídas. [...] Tem gente que fala que não gosta do R., porque ele é muito preto.” (Diário de Campo, 30/09/15).

Assim como o aluno citado, outro exemplo de adolescentes que, conforme colegas, sofreriam “bullying” e preconceito racial é M., do 8º ano – uma aluna que parece ter poucos amigos e se aproximou diversas vezes da pesquisadora. M. disse ser “a pessoa que mais sofre bullying nessa escola”, contou que as pessoas a consideram feia e ficam “mexendo” com ela por isso. A menina disse que não se acha feia (e nem “as pessoas da rua”), mas que acredita que na escola os colegas a “zoam” por causa de seu cabelo, que estaria muito curto. Confusa e chateada, contou que “tem muita menina mais feia”, mas que até elas a importunariam. Ela disse também que se “recusa” a se “arrumar muito” para ir à escola (fazendo referência à vaidade da maioria das meninas que usam batom, desfilam seus acessórios e penteados pela escola). Com a pesquisadora, M. falou diversas vezes sobre seus planos de ser atriz e modelo, contava que estava deixando o cabelo crescer etc., como se tentasse afirmar sua beleza, contestar as “zoações” dos colegas (Diário de Campo, 15/09/15). Segundo o relato de amigas, M. seria “zoada” por alisar seu cabelo crespo e por andar “desarrumada”. As meninas contaram que M. lhes perguntou o motivo e quando soube disso passou a deixar cabelo natural e começou a

usar lenços na cabeça, o que teria feito com que os colegas dessem “uma trégua” (Diário de Campo, 22/09/2015). Destacamos, nesse caso, a saída encontrada por M. para ser aceita pelos colegas: adaptar-se a um estilo específico, vestir-se conforme a demanda dos pares.

Além de M., observamos que os dois alunos da escola que eram mais citados em falas com tom jocoso e preconceituoso eram negros e também gordos. E. é uma aluna do 8º ano que, segundo relatos de estudantes e educadores, sofreria muito com as implicâncias e agressões dos pares. Conforme essas falas e nossas observações, sem muitos amigos, E. é extremamente agressiva, grita com os colegas, chama atenção da turma no lugar das professoras e costuma “dedurar os colegas” para os adultos (Diário de Campo, 20/10/15). S. é aluno do 6º ano e, sobre ele, ouvimos piadas que faziam chacota até dos nomes de seus pais. Durante uma aula que assistimos em sua turma observamos que o menino parecia o mais bagunceiro e agressivo – e era assim tratado pela professora (Diário de Campo, 23/10/15). As justificativas que os colegas encontravam para não “gostarem” dele se resumiam apenas a “ele é chato”.

Durante a etapa dos grupos operativos, o nome de S. foi novamente trazido por um grupo de meninos. No segundo encontro – em que, como vimos, a atividade era criar uma página de rede social que falaria sobre alguma questão/problema da escola –, em vez de responder a questão proposta, um aluno perguntou se poderiam “inventar uma história” e explicou em meio a risos de deboche dele e dos colegas: “é que a gente quer criar uma história de um menino gordinho, chamado S., que estudava nessa escola e foi sentar numa cadeira e ela quebrou” (Relatório do 2º encontro, 19/11/15). Consideramos interessante observar como, na hora em que tiveram espaço para falar de sua relação com a escola ou com os educadores, esses meninos preferiram fazer piadas ou provocações preconceituosas com colegas. O fato de terem dado uma resposta completamente diferente da tarefa demandada pela pesquisadora nos parece muito significativo. A busca por um lugar onde se pode *ser* reconhecido entre os pares volta novamente no formato da “zoação” e parece demonstrar a urgência para se falar de toda essa negociação que vivenciam na escola. Essa convivência imbricada pela produção da diferença parece, portanto, mais pregnante, ela é trazida como assunto mais importante do que outras questões da escola (sejam pedagógicas, estruturais ou da ordem da relação com os adultos).

Em outros momentos dos grupos operativos, observamos diferentes cenas que se desenrolavam nas conversas entre os e as estudantes que chamaram mais atenção do que as próprias respostas às tarefas pedidas. Durante as atividades, o “divertido” parecia ser conversar, discutir, brigar por uma caneta, rabiscar e “zoar” o colega. Nesse processo, alguns gestos, algumas brigas e (poucas) falas sinalizaram novamente para a presença do preconceito racial. É o caso de L., um menino que, em diferentes momentos, foi alvo de piadas e agressões. No primeiro encontro, L. se queixou para a pesquisadora que estaria sendo rabiscado por P. No segundo encontro, L. foi recusado no grupo do mesmo colega. Sem entender o porquê do problema, solucionamos as duas questões junto dos grupos, até que fomos para o terceiro encontro. Neste, quando falávamos do feminismo na discussão final, sobre a construção social das diferenças, as falsas justificativas que colocam alguns sujeitos em posição inferiorizada diante de outros, citamos o racismo e a escravidão e isso parece ter desencadeado uma piada de um aluno em relação a L.: quase em segredo, o menino, rindo, fez gestos como se estivesse dando chicotadas no colega negro. Esse fato ocorreu no meio da discussão e foi explicado rapidamente por um amigo, após pergunta da pesquisadora sobre o que tinha acontecido. Não pudemos, portando, explorar o ocorrido, perguntar diretamente aos envolvidos como se sentiram. De qualquer forma, chama atenção como o racismo permeia as relações das crianças e adolescentes de forma muito mais velada e como a ausência de clareza e discussão silencia e angustia sujeitos como L.. Nos primeiros desentendimentos, o menino não explicou o porquê das implicâncias que sofria, tampouco reagiu ao colega, ele somente esperou que a pesquisadora solucionasse o problema.

Ainda no terceiro encontro da segunda etapa, outra cena merece destaque especial em nossa análise, a protagonizada por uma aluna negra que já havia sido citada por algumas colegas como vítima de bullying. H. se recusou a participar das atividades do primeiro e do segundo encontros⁵¹, mas neste terceiro, cuja atividade era individual, engajou-se logo e pediu à pesquisadora uma folha em branco⁵². Inicialmente, acreditamos que sua escolha poderia ser uma forma de não dividir a busca pelas imagens/palavras com os colegas (todas foram distribuídas pelo chão, dentro do círculo onde a turma se reuniu para ver, comentar ou trocar), mas o resultado nos surpreendeu. H. buscou sozinha pelas

⁵¹ Ela se sentava com o grupo, acompanhava um pouco as conversas, mas estudava para a prova de matemática com a qual dizia estar bem preocupada.

⁵² Oferecemos a opção de desenharem ou escreverem em uma folha em branco, caso quisessem passar alguma mensagem que não estava representada nas figuras disponíveis.

outras duas imagens/palavras entre as disponíveis e escolheu “solidão” e “cuidado” e, ao pendurá-las, a aluna adicionou a folha que havia pedido com a palavra “vazio”. Ao final, quando nos reunimos para discutir sobre o Varal da Turma, questionamos os e as adolescentes sobre as imagens/palavras escolhidas e S. sussurrou para a pesquisadora a justificativa de sua escolha: “É que, apesar de eu sentir que minhas amigas cuidam de mim aqui na escola, eu me sinto *sozinha*, então, mesmo com o *cuidado*, o que eu sinto é um *vazio*.” (Relatório do 3º encontro, 26/11/15).

Consideramos emblemática essa fala de S., pois ela trata de um lugar de vazio dentro da escola que, para nós, parece um “não lugar”, um estar sempre em busca de ser reconhecido pelo outro, principalmente enquanto se é repetidamente negativizado. Segundo Cardoso (2014), a própria adolescência, enquanto “experiência subjetiva de travessia da infância à vida adulta” (p. 64), representa uma situação fronteira que pode implicar em angústia e dor na relação com outro. A autora argumenta que há na adolescência, assim como nos estados limites, uma dependência psíquica causada por uma má delimitação de fronteiras egoicas, entre o dentro e o fora, que leva a um “transbordamento pulsional” e a uma dominação, uma apropriação violenta do outro⁵³. Cardoso lembra que fatores culturais contemporâneos também estão associados a esse processo de subjetivação, uma vez que se prega o prazer instantâneo e absoluto, levando a uma “expectativa narcísica de caráter ilimitado”, a um isolamento do sujeito e à recusa à diferença (CARDOSO, 2014, p. 72).

A dependência psíquica e a clara não aceitação das diferenças observadas na relação entre os/as alunos/as dessa escola parecem eclodir, então, na mensagem angustiada de S. Contudo, observamos que o ‘vazio’, ou a dor psíquica traduzida pela aluna, pode se relacionar não somente aos pares. Quando S. fala do ‘cuidado’ que sente na escola, ainda que sugira uma falha, ela está se referindo às colegas (que lhe dão várias dicas, se preocupam com suas notas e com as “zoações” dos meninos) e não a um cuidado

⁵³ Essa dependência está relacionada a um “transbordamento pulsional” devido a uma precariedade do acesso à transicionalidade, o que dificulta a “dialetização do espaço do dentro e do fora” (CARDOSO, 2014, p. 70), tornando instáveis os objetos externos. Nesse sentido, Cardoso argumenta que a ameaça ao eu nos estados limites (e na adolescência) não é a de perder o objeto – o objeto-coisa, objeto único ao qual o eu se une em um elo passional, de dependência extrema –, mas a de não poder perde-lo. “Quando a perda do outro corresponde a uma perda de si, a verdadeira ameaça é a de não poder perder, e esta seria, no entanto, a condição necessária para se libertar do domínio do outro interno.” (Idem, p. 72) Com isso, essa dependência corresponde, para a autora, a uma recusa da diferença, uma vez que resulta em resposta defensiva de dominação do outro, de uma apropriação violenta. Confunde-se igualdade com mesmidade e perde-se progressivamente a capacidade de o sujeito lidar com o outro.

dos adultos, o que seria esperado como parte de sua função na escola. Como foi possível perceber nos vários relatos apresentados nesse tópico, toda essa negociação entre os e as adolescentes, toda essa busca diária por um lugar para *ser* dentro da escola que não seja um lugar muito sofrido (no sentido de sofrer bullying, exclusão, solidão), parece acontecer sem qualquer interferência dos educadores. Somando a isso uma aparente falta de sentido de um projeto educacional que se volta a um futuro desconhecido enquanto as crianças estão buscando *ser* ‘aqui e agora’, perguntamo-nos: Qual o papel dos adultos dentro desse cenário que se coloca na escola hoje? Como as crianças estão reagindo àquilo que pode chegar a elas como uma exigência do sistema escolar? Essas questões serão exploradas no próximo tópico.

5.2 RELAÇÃO COM A ESCOLA: DEMANDAS DE *SER* DOS ADULTOS?

Como vimos nos capítulos teóricos e pudemos comprovar na análise da pesquisa de campo, de maneira geral, o modelo de aluno esperado pelos adultos da escola seria aquele com boas notas, comportado (que não faz bagunça), responsável e que se preocupa com o futuro. Contudo, observamos que as demandas que mais atingem as e os estudantes não estão necessariamente relacionadas a esse papel de aluno. Quando nos voltamos para o material que abordava a relação destes com a escola e com os adultos, observamos que as exigências do projeto pedagógico não parecem ter tanto impacto na busca das crianças por um lugar de *ser* na escola. Na verdade, como veremos neste tópico, alguns alunos parecem repudiar demandas como o desempenho acadêmico, a responsabilidade ou a preocupação com o futuro por meio da “bagunça”. Como apresentaremos no primeiro tópico, *os bagunceiros* transformam a escola em um espaço desorganizado e divertido e, com isso, acabam também encontrando um lugar de reconhecimento entre os pares.

No entanto, a relação das e dos adolescentes com os educadores não passa só por questões pedagógicas. Em diversas falas eles e elas revelaram um incômodo quanto a julgamentos/opiniões sobre pontos mais sutis de seus modos de *ser*: a maneira de se vestir ou falar (tom de voz, palavreados etc.), a forma com que se relacionam com os/as colegas (nível de intimidade, trocas de carinhos), seus posicionamentos em namoros e até a escolha das amigas (que podem ser consideradas “más companhias”). Essas outras demandas dos adultos parecem ter algum impacto naquela constante negociação das

crianças ao apontarem também para lugares de *ser* negativizados, de alguma forma “proibidos” pela escola. Essa categoria de análise é apresentada no segundo tópico e nomeada de *o que não se pode ser*.

5.2.1 Bagunceiros: o avesso da escola

A busca das crianças por um lugar de *ser* está, como vimos, inteiramente imbricada pela produção da diferença e se torna pregnante na experiência escolar, passando ao largo do projeto pedagógico e suas demandas. Diante dessa importância que assume a relação com os pares, o papel da escola de formar as crianças para um futuro que lhes é desconhecido e com base em um modelo específico de sujeito parece perder sentido. Nesse contexto, algumas crianças parecem encontrar uma forma de repudiar esse sistema escolar por meio da bagunça. Eles e elas se recusam a participar de certas atividades, infringem algumas regras, causam confusões, brigas etc. Durante as observações-participantes, ouvimos sobre os cadeados das salas que às vezes são trocados; bolinhas de papel higiênico no teto dos banheiros (ou rolos inteiros nas lixeiras); pedras que são atiradas nos carros do lado de fora; alunos que pulam o muro (para entrarem atrasados ou apenas para passearem pelo parapeito); lâmpadas quebradas e até cano estourado. Houve quem esperasse ansioso pelo fim do ano para “furar o pneu de todos os professores” e aqueles que de fato criaram confusão após as últimas provas.

No dia do último encontro dos grupos operativos, ocorreram três brigas (com agressão física) de alunos/as durante o intervalo. Mais do que seus motivos ou consequências, impressionaram-nos a sequência – em um mesmo dia (sendo que não tínhamos presenciado nenhuma outra briga durante os três meses da pesquisa) – e a reação dos/das colegas durante as confusões. Enquanto os envolvidos se atracavam pelo chão, alunos/as que estavam por perto começavam a gritar para incentivar a briga e chamar o restante para assistir. Em poucos segundos, quase que todos/todas adolescentes presentes no pátio corriam juntos, aos berros e gargalhadas, para ver e incitar a confusão. Atrás vinham os inspetores às pressas para apartar e logo que chegavam alunos e alunas se acalmavam sem muitas resistências. Durante a atividade dos grupos operativos deste dia, alguns alunos explicaram o ocorrido, falaram de como todos e todas se animariam com as brigas e ficariam mesmo incentivando. A turma parecia também surpresa com a

sequência de brigas, mas, quando perguntamos se havia alguma relação com o fim do ano, os alunos explicaram que sim, pois é “quando ninguém mais pode ser expulso”, uma vez que todas as notas já teriam sido lançadas. A partir desse evento, perguntamo-nos se o que teria motivado as brigas, mais do que um problema real entre duas crianças, seria exatamente a *bagunça*, ou seja, virar a escola do avesso, principalmente em um momento em que todos e todas estariam se sentindo mais livres ainda do projeto pedagógico.

Neste mesmo grupo, durante a atividade do Varal da Turma – construído com palavras e/ou imagens que representassem como cada aluno se sentia na escola –, outra fala nos chamou atenção. Quando perguntamos por que algumas imagens/palavras teriam sido escolhidas, as palavras ‘raiva’ e ‘cuidado’ despertaram, no grupo A, uma discussão sobre a relação com os adultos da escola. Sobre a palavra ‘raiva’, um aluno iniciou dizendo que “na escola tem amizade, mas tem raiva também”. P. cita as brigas entre os alunos, mas fala, principalmente, da raiva que ele e os colegas teriam de uma professora específica. O termo ‘cuidado’, ao contrário do que imaginávamos, foi usado pelos adolescentes no sentido do cuidado constante que teriam que ter para não serem “pegos” quando estão fazendo algo errado, alguma bagunça – “as coisas que a gente faz” (Relatório do 3º encontro, 26/11/15). Essa fala demonstra como alunos e alunas criam suas formas de escape, suas saídas para burlarem as regras, as câmeras, para fugirem das visões e do controle dos adultos.

Ainda na observação-participante, muitos e muitas se queixaram da “grosseira” dos educadores, das ‘brincas’ e de algumas regras da escola. Algumas dessas falas abordavam um suposto exagero de advertências. Advertências são o registro por escrito de que o/a aluno/a infringiu alguma norma ou causou algum problema – elas devem ser enviadas aos responsáveis e retornar no dia seguinte com suas assinaturas. Apesar da queixa, em diferentes relatos, muitos e muitas nos contaram com humor sobre esse procedimento, como se fizessem piada da estratégia de controle/punição que a escola utilizaria com exagero⁵⁴, mas que não parece intimidá-los, perdendo então o sentido. Nessa etapa da pesquisa, em conversa com os meninos daquela turma do 7º ano, falamos sobre a imagem de “bagunceiros” que eles teriam na escola. Debochando sobre o número

⁵⁴ Esse controle se foca (nos) e destaca as alunas e os alunos mais bagunceiros (pois são os que levam mais advertências para casa), mas atinge até mesmo os esquecidos (que levam advertência quando se esquecem de pedir para o/a responsável assinar uma prova), o que demonstra, para nós, como não deixa de partir dos adultos a demanda da autorresponsabilidade, do comprometimento com os resultados e com o futuro.

de castigos e advertências que recebem, o grupo disse que tem “ficha” com a diretora: “Tenho carteirinha! Com foto e tudo! Chego lá e é só passar o cartão”, brinca P. entre risos (Diário de Campo, 03/11/2015). Como observado nessa fala e no trecho que se segue, esses alunos demonstraram certo orgulho de serem os *bagunceiros*, de ignorarem algumas regras e não se importarem com as consequências. Perguntamo-nos se essa é só uma maneira de aceitarem o rótulo negativo, de naturalizarem seus supostos “desvios”, mas o fato é que eles pareceram, inclusive, associar essas postura e imagem – de “os mais bagunceiros” – a uma popularidade e até a um papel de liderança entre os pares:

P. fala para T., que mudara de turma por ter brigado com um colega, que assumiu seu lugar de liderança. Eles explicam que ser o líder não é ser o representante de turma, é “*comandar a bagunça*”. Esse líder, segundo eles, “*tem mais moral que a representante, é mais respeitado pela galera*” (Diário de Campo, 03/11/2015).

Algumas meninas dessa turma também falaram da fama de *bagunceiros* que têm na escola, principalmente, os colegas meninos. Com certo tom de admiração, elas contam que “os meninos são muito unidos” e que a escola vê nisso um problema – dizem que a direção da escola teria dito que, no ano seguinte, iria separa-los (Diário de Campo, 05/11/15). Em suas falas, percebemos uma ambivalência, uma alternância entre o orgulho e a queixa dessa imagem. Uma delas diz que “às vezes é ruim, mas que ninguém pode achar ruim porque todo mundo sabe que é verdade” (B., Relatório do 3º Encontro, 12/11/15), enquanto outras, comparando-se com outras turmas de 7º ano, parecem se gabar por, mesmo com a bagunça, terem notas melhores⁵⁵.

Nessa mesma conversa, voltamo-nos a uma das alunas que parece muito estudiosa e é descrita por ela mesma e pelas colegas como “mais ingênua” (dizem que ela é “zoada” pelos colegas e sofre bullying). Aparentemente, a menina se relaciona bem com os professores e tem boas notas, mas, quando perguntamos se ela também fazia bagunça, N. pareceu confusa, como se não quisesse dizer que não. Como se ‘ser *bagunceira*’ fosse uma qualidade, ela e as colegas pareceram buscar alguns casos que comprovassem que ela fazia “um pouco de bagunça sim”:

As meninas contam que ela é ingênua, mas que “às vezes é esperta também”. Que “*ela faz cara de ingênua, mas faz bagunça*”. Contam do caso em que ela

⁵⁵ Lembramos, nesse momento, que havíamos escutado de uma professora que essa turma seria bagunceira, mas também “muito inteligente”. Segundo ela, esses meninos não encontrariam na escola uma forma de “dar vazão” à sua inteligência e, por isso, encontraram na bagunça uma forma de escape.

falou para o professor que a turma já sabia qual seria a página da apostila que cairia na prova. (Diário de Campo, 05/11/15).

As meninas falaram também que a bagunça que é feita em sala de aula varia conforme o professor. Contam que os meninos não gostam da professora atual de matemática (que “pega no pé deles”), mas que na aula da professora do ano anterior, de quem todos e todas gostavam, “ninguém fazia bagunça”:

V. chega a dizer que pensava em sair da escola, mas desistiu ao se lembrar dessa professora e da possibilidade de ter aulas com ela novamente. Pergunto por que ela é tão boa e as meninas contam como eram suas aulas: dizem que a professora contava histórias da vida dela e colocava a matemática no meio; fazia grupos e atividades diferentes, divertidas; se preocupava em ensinar até eles/elas entenderem de fato a matéria; contava as notas das provas sem fazer suspense etc. V. conta, inclusive, que era ruim em matemática e achava que não ia passar de ano, mas que, com esta professora, conseguiu se recuperar e aprender. As alunas dizem que a turma toda gostava dela e de sua aula, que todos passaram a se interessar por matemática. Pergunto se eles e elas não faziam bagunça como fazem hoje nas aulas que vi e elas dizem que não, que a professora nem precisava dar bronca (Diário de Campo, 05/11/15).

Esse trecho parece demonstrar como a bagunça está de alguma forma relacionada à “qualidade” da aula, ou seja, ao sentido que a turma encontraria ou não nas atividades propostas e no próprio aprendizado. Observamos ainda que a relação que os alunos e as alunas estabelecem com a professora parece também importante para evitar ou desencadear esses comportamentos de repúdio. Nessa conversa, as alunas demonstraram um carinho pela professora ao falarem de como ela tratava a turma, da sua persistência em ensinar, do respeito pelas angústias dos/das estudantes etc. Nesse sentido, chamou atenção como a relação afetiva entre uma educadora e os/as adolescentes pode reverter o mal-estar, ou seja, como o afeto e o cuidado dos adultos parecem potentes para preencher aquele ‘vazio’ da experiência escolar, dando sentido inclusive à proposta de aprendizagem.

Durante a pesquisa de campo, foram elogiadas e citadas com apreço somente esta e outra professora⁵⁶. Apesar disso, alguns e algumas adolescentes afirmaram gostar de estudar e de serem vistas/os como “inteligentes”. Um grupo de meninas do 9º ano, por exemplo, falou orgulhoso de suas notas e de como é estar nesse *lugar*: “É bom, porque

⁵⁶ A professora de música, que estava de licença devido a uma depressão, deixando as crianças também saudosas e preocupadas.

você não precisa se preocupar... sabe que vai passar de ano” (J., 9º ano, 09/10/15); “O futuro fica mais próximo” (A., 9º ano, 09/10/15). Perguntada por que o futuro ficaria mais próximo, A. diz que é porque “você não atrasa seus anos de estudo e fica mais fácil conquistar mais coisas” (Diário de Campo, 09/10/15). A aluna não fala especificamente de trabalho ou faculdade, mas pareceu-nos associar o desempenho acadêmico à “inteligência” e esta ao sucesso profissional.

Consideramos interessante observar como as vantagens apresentadas de “ser inteligente” estavam associadas apenas ao futuro, como se o único sentido dos estudos fosse mesmo prepara-los para a vida adulta. Em diversas outras conversas, observamos como a preocupação dos/das estudantes com suas notas pareceu relacionada somente a uma angústia por “passar de ano”. Em geral, quando perguntávamos sobre como estavam indo nas aulas, suas repostas eram quase automáticas, o assunto não rendia, o tema soava muito menos interessante do que outros assuntos que envolviam sua experiência escolar. A maioria dos/das estudantes com quem conversamos pareceu tentar cumprir minimamente essas exigências, talvez por acreditarem – também minimamente – que os esforços nos estudos garantirão ao menos um emprego menos subalterno. Com isso, enquanto os bagunceiros encarnam o repúdio e o riso do sistema escolar, outros/as alunos e alunas estariam somente conformados/as com as demandas relacionadas ao desempenho acadêmico, ou seja, com a ideia de que estão em formação e precisam ter bons resultados nas provas para construir seu “futuro”. Nesse contexto, a vida escolar parece apenas uma etapa obrigatória⁵⁷ a ser cumprida o mais rápido possível, ou seja, a passagem pela escola como espaço de formação e aprendizagem apenas lhes interessaria na medida em que não atravesse seu caminho para a vida adulta. Esse sentido do futuro – e dos esforços que são demandados para conquista-lo –, não encontra, portanto, consonância com seus anseios no presente, com os sentidos que dão para a escola hoje, para o ‘aqui e agora’.

⁵⁷ Em conversa com algumas meninas durante a observação-participante, foi possível perceber como essa obrigatoriedade é declarada e compartilhada também pelos adultos. Enquanto estávamos com um grupo de meninas do 7º ano, fomos surpreendidas por uma pessoa da secretaria que se aproximara como se quisesse checar o que falávamos. Quando uma das alunas a viu, se voltou a ela: “Estávamos falando que a gente não gosta dessa escola”. A educadora responde: “É? Mas vocês têm que vir pra cá de qualquer jeito, né? Eu também só venho pra cá porque eu preciso vir” (Diário de Campo, 22/09/15). Ela e as meninas riem e perguntamo-nos se a graça estaria no compartilhamento e em uma quase naturalização dessa falta de sentido da escola.

5.2.2 O que não se pode *ser*

Se, como vimos, a relação das crianças com demandas de *ser* parece passar muito mais pela negociação com os pares do que pelo projeto pedagógico, perguntamo-nos, então, qual seria a participação dos adultos no ‘aqui e agora’. Durante a pesquisa de campo, várias conversas foram tomadas por queixas em relação aos professores. Entre elas, poucas eram relacionadas ao papel de professor, à qualidade de aula, a cobranças de notas ou provas. A maior parte dos desabafos era sobre a forma com que alunos e alunas seriam tratados ou vistos pelos adultos da escola, os julgamentos destes quanto a quem *são* essas crianças e adolescentes. Como é possível perceber nos relatos que se seguem, eles e elas sentiriam certo controle das maneiras com que se vestem e falam, das formas com que se relacionam com os/as amigos/as ou namorado/as etc. Com isso, demandas de *ser* mais veladas parecem atingir as crianças por negativizarem também alguns modos de *ser*, por atuarem na produção da diferença, interferindo naquela busca constante por um lugar de reconhecimento na escola.

Em diversas falas de alunas, uma queixa predominante foi a proibição do uso de bermuda e calça legging. Um grupo de alunas do 9º ano disse ser esta uma das coisas que elas mais gostariam de fazer, especialmente em época de calor, mas que a escola proibiria. Segundo as meninas, a direção alegaria que “os meninos vão ficar olhando”, que “estão com os hormônios borbulhando”. Nesse momento, quando perguntamos por que elas achavam que existia tal regra, uma das meninas disse se tratar de “machismo”: “porque elas [a direção da escola] não chamam atenção dos meninos e acham que é a mulher que é culpada e que não pode usar a roupa que quiser, usar seu corpo como quiser.”⁵⁸ (A., 9º ano, 09/10/15). Consideramos interessante destacar essas falas, pois parecem demonstrar como as alunas percebem a normatização dos corpos, o machismo e outras formas de

⁵⁸ Essa fala nos chamou atenção por tratar de uma questão social que transborda em muito os muros da escola e parece percebida pelas próprias alunas como uma das forças que permeiam as regras e a relação com as educadoras. Buscando entender se este era um tema tratado pela própria escola, se alguma disciplina ou professora abordava o feminismo em suas aulas, perguntamos se elas costumam ler e/ou discutir sobre isso. Contudo, as adolescentes nem pareceram entender a pergunta, acredito que por este ter deixado de ser um assunto estranho, como se fosse comum para o grupo perceber e questionar as desigualdades de gênero vividas já em sua geração e também naquele espaço. A única aula que as alunas citaram como um espaço em que o feminismo é discutido é a aula de Projeto de Vida, que era ministrada pela professora J., citada como uma das mais queridas por diferentes estudantes da escola. Essas meninas contaram, contudo, que os meninos da turma não gostam de falar disso e as chamam de “feminazi”, o que dizem não lhes incomodar porque “a gente se sente bem assim” (pelos seus gestos, posturas e fisionomias, entendemos que é como se se sentissem mais fortes) (Diário de Campo, 03/11/15).

controle de seus modos de *ser* que estariam imbricadas pela produção da diferença. Perguntamo-nos se seus tons de queixa indicariam algum potencial de rejeição também a essas demandas. Observamos que muitas meninas, por exemplo, infringem essa regra constantemente, o que pode demonstrar que elas estariam negociando também com os adultos, negando os rótulos dados por eles, tensionando a produção da diferença com todos os atores da escola.

Questões de gênero e também de orientação sexual foram abordadas em diversas conversas com meninas como parte de um incômodo que seria sentido nessa relação com os adultos da escola. Em conversa com alunas do 7º ano, quando lançada aquela mesma pergunta inicial sobre o que eles e elas gostariam de ser/fazer que a escola não permitiria, o grupo responde inicialmente sobre as bermudas e calças leggings e depois fala da homossexualidade:

I. e N. falam que a escola não deixa as meninas se tocarem, se fazerem carinho... que logo intervêm dizendo que são lésbicas. Dizem que a escola diz não se importar, mas “não gosta de lésbicas”. A direção, segundo relatam, não deixa as meninas demonstrarem maior intimidade e acabam julgando (dando broncas) até em meninas que não são lésbicas por causa de carinhos. Dizem que carinhos entre meninos e meninas são permitidos e que isso lhes parece uma incoerência (Diário de Campo, 09/10/15).

Em outra ocasião, uma aluna do 8º ano também falou do assunto:

A. contou da discussão que teve com a E. – da secretaria –, que teria visto ela e uma amiga juntas e perguntado se A. tinha “virado lésbica”. Pelo que entendi, as meninas não tinham nada, não estavam ficando, só estavam juntas. De qualquer forma, A. diz ter respondido: “Se virei lésbica ou não o problema é meu e não seu”. Parece que depois as meninas se beijaram só para provocar a educadora que teria dito, então, que não se importava, só não queria que a filha dela, uma das alunas da escola, “virasse lésbica” também (Diário de Campo, 24/09/15).

A partir dos relatos dessas meninas, é possível perceber certo controle velado da sexualidade das adolescentes por meio da negativização, das falas preconceituosas e também de atitudes com suas famílias. Segundo A. e diversas outras falas, a direção da escola contaria para as famílias sobre os namoros entre meninas e isso lhes causaria transtornos, provocaria sérias brigas familiares (diferentes alunas relataram problemas que estariam enfrentando com suas mães, que teriam “descoberto” que elas seriam

lésbicas)⁵⁹. Algumas meninas disseram, inclusive, terem sido apontadas pela direção da escola como culpadas por algumas colegas “virarem lésbicas” (o que teria sido dito também para alguns familiares). A figura da lésbica, diferentemente de como foi apresentada pelos/pelas colegas – dentro da relação entre pares –, parece menos aceita pelos adultos, vista como um lugar de *ser* abjeto⁶⁰.

Além das lésbicas, observamos novamente a ideia do *favelado* e a questão da raça permeando regras ou falas dos adultos. Algumas alunas se queixaram especialmente de uma injustiça na fiscalização de regras como a proibição do uso de bermudas ou calça legging. Segundo explicaram, a direção “pega mais no pé” delas, que são boas alunas, “do que no pé das ‘faveladas’”. As meninas explicaram que as *faveladas* iam quase sempre para a escola de bermudas curtas e, mesmo assim, não eram advertidas pelos adultos. Tentando encontrar uma razão para a diferença de tratamento, uma aluna diz que isto devia ocorrer porque “elas são marrentas”, mas não completa sua explicação. E as colegas continuam: “Implicam com quem não faz nada”, “Outro dia implicaram comigo (com alguma coisa que fiz) dizendo que eu ia ficar igual elas.” (Diário de Campo, 09/10/15). Nesse relato, vemos a figura das *faveladas* permeando agora as classificações dos adultos e o controle das alunas. Estas parecem ser vistas também pelos professores como uma figura tão negativa que servem como exemplo do que não *ser*. Vale destacar como esse exemplo é utilizado em um discurso pedagógico que serviria apenas para as alunas estudiosas (já que eles não “pegariam no pé” das faveladas, deixariam elas infringirem as regras). A partir dessas falas, entendemos que, enquanto os adultos parecem ter desistido de “formar” as *faveladas*, o controle das meninas estudiosas seria motivado por um receio de ‘perderem’ essas meninas, pela crença de que estas ainda teriam ‘solução’. Em outras palavras, os adultos estariam preocupados somente (ou majoritariamente) com aquelas alunas que se encontram mais perto das normas de *ser* que ainda fundamentam o modelo de sujeito da sociedade e do projeto pedagógico dominantes. Nesse sentido, as *faveladas* significariam quase o ponto mais distante da

⁵⁹ Em um dia de observação participante, soubemos de uma confusão que teria ocorrido dentro da escola entre uma mãe, sua filha e S., do 8º ano, que estaria namorando a menina. Segundo S., a diretora da escola teria contado para a mãe que a filha a namorava e, na ocasião, a mãe teria ido até a escola e batido em S. e na filha, na frente das educadoras. De acordo com a aluna, a diretora, vendo a agressão, teria dito apenas que a mãe não poderia bater nas meninas dentro da escola.

⁶⁰ Vale lembrar que a própria diretora já havia nos dito que não entende esse “momento de experimentação sexual” que elas estariam vivendo e que envolveria, em suas palavras, “coisas de perversidade”.

norma, afinal, conforme argumentam as próprias alunas, elas seriam mais reguladas “para a gente não virar *favelada*” (Diário de Campo, 09/10/15).

Essa aparente desistência em relação a alguns/algumas alunos/as nos parece, portanto, imbricada por preconceitos (como raça e classe) e pôde ser percebida em outra conversa que consideramos interessante destacar. Para algumas meninas do 7º ano, os adultos não se interessariam pelos e pelas estudantes daquela escola de uma forma geral, ou seja, pelas suas histórias, pelas pessoas que *são*. Segundo contam, algumas professoras já teriam dito em sala de aula que eles e elas são “sem futuro”, “bandidos”, ou “mulheres de bandido” (Diário de Campo, 16/09/15). Claramente chateadas, elas explicam que os adultos teriam essa visão sem mesmo conhece-las:

I. falou que os adultos da escola nem os/as conhecem, que eles julgam alunos e alunas sem os/as conhecerem. Falou de uma incoerência que sente porque elas, enquanto alunas, conhecem os professores – sabem dizer quais são honestos, quais são falsos (que falam coisas por trás), quais são respeitosos, conhecem as opiniões deles sobre várias questões. E, segundo ela, é só a partir desse conhecimento que concluem de quem gostam e de quem não. Mas a recíproca não lhe parece verdadeira: sem saber de suas histórias, sem querer ouvir suas opiniões, sem perguntar sobre suas vidas, os professores logo concluiriam que os/as estudantes daquela escola “não querem nada com a vida” (Diário de Campo, 09/10/15).

A partir desse trecho, entendemos que a intensa queixa sobre o tratamento que os/as estudantes recebem dos adultos pode estar relacionada a uma vontade de serem vistos enquanto sujeitos, de serem respeitados e reconhecidos não só pelos pares, mas também pelos educadores. Não podemos deixar de lembrar, por exemplo, que os próprios adultos demonstraram ter uma visão estereotipada dessas crianças. Como comentamos anteriormente, em conversas com inspetores(as) e direção da escola, ficou evidente uma descrença que teriam em relação a seus alunos e suas alunas. Afirmando que estas crianças “não têm solução” / “não têm perspectivas de vida” / “se relacionam com bandidos”, eles parecem associar certa dificuldade que encontrariam na sua formação a suas famílias, aos lugares onde moram, às suas companhias da vida pessoal etc.. Nesse contexto, os/as próprios/as alunos/as se ressentiriam dessa desistência, desse desinteresse dos educadores sobre quem são ou quem, como vimos, estão se esforçando tanto para ser dentro da escola.

Dessa forma, entendemos que por meio dessas intervenções mais veladas (silenciamentos, desistência, normatização dos corpos, fiscalizações injustas etc.) os adultos também estariam participando da produção da diferença na escola. Destacamos

por exemplo (novamente colocando uma lupa) o racismo velado que parece presente não só nas figuras das *faveladas* e dos bandidos, mas também em outras cenas que presenciamos. No dia do 2º encontro dos grupos operativos, a polícia foi chamada por uma aluna que teria sido chamada por uma professora de “neguinha” durante uma discussão em sala de aula. Na ocasião, após a confusão, a professora que compartilhou conosco o horário fez uma pequena fala de abertura pedindo para que os/as adolescentes não falassem sobre o ocorrido e destacando (repetidamente) que “escola não é lugar de polícia”. Contudo, consideramos interessante observar que durante a etapa de observação-participante a polícia esteve na escola em outras ocasiões e por outros motivos, mas aparentemente a pedido dos adultos (havia, inclusive, um projeto que era ministrado por um policial). Nesse sentido, a mensagem da professora soou ambígua (afinal ela serviria em algumas situações, mas não naquela) e unilateral: alunos e alunas não devem recorrer à polícia para resolverem os conflitos na escola (especialmente os conflitos com os adultos). Em nossa análise, essa ‘regra’ (crianças não devem chamar a polícia) criada naquele momento parece, portanto, permeada por forças de poder: ela silencia os e as adolescentes e reforça uma desigualdade geracional, além de ocultar o racismo e proibir a discussão sobre o tema.

Durante a pesquisa de campo soubemos que a questão racial foi tematizada em sala de aula pelo menos em duas ocasiões. Destas, destacamos a aula de teatro que assistimos (com a mesma professora e turma que participaram dos grupos operativos). A tarefa passada para a turma foi montar uma cena sobre alguma experiência racista que eles e elas (ou algum conhecido) teriam vivido. Após uma apresentação de um grupo que encenou meninos negros sendo retirados de um ônibus pela polícia (situação que remetia a fatos recentes ocorridos no Rio de Janeiro), a professora perguntou à turma o que tinham entendido da cena. Alunos e alunas falaram que se tratava de racismo dos policiais, já que os meninos não estavam roubando. Em seguida, como se buscasse direcionar o pensamento da turma, perguntou:

“Mas eles estavam ali de boa, tranquilos? O que eles estavam fazendo?” A turma responde que eles faziam bagunça, pois falavam alto e “mexiam” com a trocadora. “Pois é, eles não ajudaram [a evitar] o mau juízo dos policiais. Contribuíram com essa visão preconceituosa, não é?” – comenta a professora vendo a turma concordar (Diário de Campo, 08/10/15).

A fala da professora pareceu levar os alunos a pensar que o comportamento dos meninos naquela cena – falavam alto, “mexiam” com a trocadora, faziam bagunça – se

soma ao fato de eles serem negros para tornar justificável a atitude da polícia. Não houve discussão sobre o racismo, nem sobre os fatos similares que haviam ocorrido recentemente na cidade. Entendemos que a professora apenas aproveitou a cena para passar uma mensagem direta para os alunos, que se assemelhariam aos meninos da cena, sobre a inadequação da bagunça. Sua fala nos chamou atenção por exemplificar o contexto de silêncio sobre questões como raça, classe e gênero observado nas escolas (CARVALHO, 2004; LIBARDI, 2011; SALLES; SILVA, 2012). Conforme Carvalho (2004), esse silenciamento pode tornar dolorosa a relação de algumas crianças com a escola. Diante do racismo velado alguns alunos internalizariam o pertencimento racial e a negatividade a ele atribuída e se distanciariam das possibilidades do chamado sucesso escolar (geralmente atribuído a crianças brancas), desencadeando posturas anti-escolares, como a agressividade (CARVALHO, 2004). Com isso, observamos que, ao mesmo tempo em que a escola se incumba de formar essas crianças, ela estaria produzindo os supostos desvios por meio de atitudes e discursos preconceituosos que suturam esses adolescentes em um lugar de *ser* antagônico ao papel esperado de aluno. Acreditamos que esse impasse está relacionado à tensão citada por Dayrell (2007) entre a condição juvenil contemporânea (e a diversidade dos/das adolescentes) e certo papel de aluno construído em um contexto histórico e associado a um projeto escolar moderno.

Nesse contexto, entendemos que esses adolescentes (pobres, negros, bagunceiros), com sua diversidade e “condição juvenil”, parecem não caber na escola. Contudo, a partir dos diversos outros relatos apresentados, uma pergunta se coloca para nós: quem caberia? Quando reunimos todas as características que parecem relacionadas ao que, para os adultos, não se poderia *ser* – meninas de roupas curtas, meninas namoradeiras, lésbicas, favelados, mulheres e amigos de bandidos, maus alunos, bagunceiros etc. etc. etc. – a impressão que temos é que sobram muito poucos, que praticamente não se poderia *ser* na escola.

Entendemos que essa opressão que parecem vivenciar os alunos e as alunas da escola pesquisada se relaciona ainda a um “lugar nenhum” em que são colocados os sujeitos adolescentes na sociedade (MAYORGA, 2006). Assim como discutimos anteriormente sobre a infância, a adolescência foi também construída socialmente a partir de uma perspectiva adultocêntrica. Conforme Mayorga (2006), vista como uma difícil passagem entre a infância e a idade adulta, suas características são muitas vezes associadas a uma suposta “crise”, mas se relacionam, na verdade, a questões psicossociais

e a uma intensidade de transformações por que passam esses sujeitos. Em um momento de “construção e reconstrução da identidade”, os adolescentes são definidos pela negatividade (não razão, não adultos) e interpelados por práticas fortemente marcadas por relações de poder que produzem sua exploração e dominação. “Quando incluímos outras categorias de análise como gênero, raça e classe social, essas violações se tornam ainda mais acirradas.” (MAYORGA, 2006, p. 15).

A adolescência é, portanto, um período de construção de si e, conforme Coutinho (2005), de incertezas associadas à própria subjetivação, a um ocupar e desocupar diversas posições desconhecendo as consequências e o fim do jogo. A autora lembra que, no contemporâneo, o processo de iniciação não se refere mais a um caminho linear – ao deslocamento de um lugar a outro em um cenário pré-estabelecido – e que os laços sociais oferecidos pela sociedade são frágeis e transitórios (2005, p. 20). Com isso, Coutinho argumenta que os adolescentes experimentam de forma radical o desamparo característico dos sujeitos contemporâneos e decorrentes da crise cultural. Diante dos impasses na transmissão da cultura e na elaboração dos ideais e da radicalização de certa “errância” vivida pelos sujeitos no mundo ocidental, a construção de si dos/das adolescentes se dá na experimentação, nessa busca constante por um lugar de *ser*. Nesse contexto, o grupo se torna extremamente importante, pois é entre pares que as experiências e descobertas ocorrem.

Com isso, apesar da opressão vivida na relação com os adultos, apesar das demandas sociais e das expectativas da escola, apesar de praticamente não poderem *ser* nem na escola nem em lugar nenhum, o que parecem demonstrar figuras como *os bagunceiros, as lésbicas, as loucas* etc. é que entre pares eles e elas estão *sendo*, estão buscando o tempo todo *ser*, ‘*aqui e agora*’.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a relação das crianças e adolescentes com as normas que as interpelam na escola, nos levou a um cenário de angústia na busca por um *lugar de ser* permeada por uma intensa produção de diferença. Na discussão teórica, exploramos a importância da norma no controle dos indivíduos e na marcação das identidades que são tomadas como positivas, construindo um modelo de sujeito adequado às expectativas da ordem social hegemônica. Vimos também como no contemporâneo o controle e a norma são internalizados e o indivíduo é responsabilizado pelo seu próprio processo de formação e sucesso. Exploramos a discussão que demonstra como as políticas e práticas educacionais estão imbricadas de força de poder e, por isso, normalizam e normatizam as crianças. Contudo, enquanto esperávamos verificar no campo um mal-estar associado majoritariamente às demandas sociais advindas dos adultos e do próprio projeto pedagógico – que estariam incumbidos de adequar os/as adolescentes à norma – o que vimos é que as relações entre pares tomam uma importância muito maior no processo de subjetivação dos alunos e das alunas. Foram as normas de *ser* dos pares que pareceram mais importar, foi a busca pelo reconhecimento dos/das colegas que pareceu orientar seus esforços diários dentro da escola. E essa busca, como vimos, lança mão da negativização do outro, da produção dos desvios servindo à marcação dos lugares de *ser* aceitos e valorizados.

Enquanto parecem angustiados com a incerteza sobre quem *são* – sou favelada(o)? sou louca(o)? sou fresca? sou lésbica? sou negra(o)? – os/as adolescentes estão constantemente suturando o outro nesses lugares. Nessa negociação constante de lugares de *ser*, as “zoações” ou o “bullying” se destacam como uma estratégia violenta de eliminação do outro (BENJAMIN, 1994; LIBARDI, 2011; CARDOSO, 2014). Nesse sentido, o “zoar para não ser zoad” não aparece como um posicionamento confortável, mas como um mecanismo daquilo que, como vimos, Hall descreve como “um processo constante, agonístico, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos” (2000, p. 126). Esse processo constante é o que parece ocupar a mente e coração dos alunos e das alunas na escola pesquisada, é ele que parece importar no ‘aqui e agora’.

Nesse contexto, representando aquilo que é negativizado, considerado abjeto por esses e essas estudantes, destacaram-se figuras como os *favelados*, os *infantis* e as *loucas*.

Essas imagens, contudo, não parecem construídas apenas por especificidades do contexto pesquisado, elas estão imbricadas por normas de *ser* que extrapolam as relações da escola. Foi possível observar sua estreita relação com diferenças produzidas socialmente, posições-de-sujeito subalternizadas em nossa sociedade, como o pobre, a mulher, o homossexual, a criança e, especialmente, o negro. O *favelado*, por exemplo, foi a figura mais negativizada nas falas dos/das estudantes e foi caracterizado por aspectos como classe, raça, modo de vestir e se comportar. Entendemos que sua imagem representa aquilo que as crianças estão tentando o tempo todo negar, dizer que *não são*. Além dos favelados, o *infantil* (*lugar de ser* mais genérico, marcado apenas como inadequado) e a loucura, ou a anormalidade, também apareceram entre as figuras de “alteridades intoleráveis” (CASTRO, 2004).

Neste último caso, destacamos o uso do termo “anormal” tão observado nas conversas com os/as estudantes e que parece relacionado à invasão dos discursos médico e psi nas escolas, conforme comentamos na discussão teórica (LEMOS; GALINDO; DA ROCHA, 2013; LEMOS, 2014; MARAFON, 2014). Nesta escola, não encontramos evidências de encaminhamentos ou casos de alunos ou alunas em tratamento de algum transtorno, não obstante, a ideia da anormalidade se fez muito presente e apareceu como critério de avaliação e negativização, mas também como motivo de riso. Foi possível observar como algumas adolescentes jogam com o termo ‘anormal’ de forma ambivalente, como se mostrassem a impossibilidade e até certa inatratividade da normalidade. Acreditamos que, por se tratar de uma escola pública que atende adolescentes pobres e negros, a produção das anormalidades pelas forças de poder contemporâneas é mais frequentemente observada em discursos de judicialização e na própria invisibilidade, uma vez que essas crianças e adolescentes são frequentemente vistas como “caso perdido” e enfrentam quase um abandono dos adultos sobre sua formação. Em nossa pesquisa, soubemos por alto da estratégia da direção de recorrer ao Conselho Tutelar para solução de conflitos, problemas ou “dificuldades” de alguns/algumas alunos/as e de suas famílias, e também à polícia. Contudo, observamos que discursos sobre supostos desvios daqueles/as alunos/as estavam de alguma forma relacionados a diferenças sociais e culturais (gênero, raça, classe). Isso pode ser percebido na própria visão dos educadores aproximada à ideia de aluno-problema (LIMA, 2006; RABUSKE, 2006), ou seja, de que, por questões familiares ou culturais, aquelas crianças e adolescentes não teriam ‘solução’, não teriam ‘perspectiva de vida’, não estariam,

portanto, em condições de serem adequadas ao projeto de futuro que a escola teria para elas. Se a normalidade lhes seria um caminho impossível, por que, então, não fazer dela uma piada ou dela se apropriar, como parecem fazer quando falam das *loucas* ou de como seriam todos e todas “doentes da cabeça”?

Com isso, observamos que na escola pesquisada haveria certa desistência dos adultos com relação à formação de seus alunos e alunas. Essa desistência se soma a uma lógica escolar não muito rígida, que dá certa liberdade aos discentes, e se reflete em uma falta de interferência dos educadores nos conflitos e negociações entre os pares. É possível que, em outras escolas, um maior controle dos adultos possa levar a um mal-estar das crianças mais relacionado à relação intergeracional e às normas das instituições. Em nossa pesquisa, a aparente ausência dos adultos, ou o ‘vazio’ deixado por eles na vivência escolar parece dar maior espaço para a negociação entre os pares, para as “zoações”, agressões, enfim, para a intensa produção de diferença observada.

Além disso, a ideia de futuro se coloca como outro fator que afastaria as crianças e seus anseios dos adultos e suas demandas. As expectativas da escola e da sociedade voltadas somente aos sujeitos que esses/essas adolescentes serão quando chegada a vida adulta não parece lhes fazer sentido. Demandas de *ser* relacionadas, portanto, ao papel de aluno – como, principalmente, o desempenho acadêmico – chegam para os/as estudantes apenas como algo a ser cumprido, uma vez que o que os/as preocupa é “passar de ano”. Com isso, a tentativa de controle do futuro que acreditamos estar imbricada no projeto pedagógico se choca com a condição juvenil (DAYRELL, 2007). Como vimos também na discussão teórica, de maneira geral, os modos de subjetivação no contemporâneo estão relacionados a uma busca de prazer imediato, ao culto pela libertação e realização individual (LIPOVETSKY, 1989). Além disso, as crianças e adolescentes são vistas hoje como atores na sociedade, consumidores e sujeitos de direitos que disputam espaço com os adultos e buscam ser reconhecidos (CASTRO, 2002; SMITH, 2012).

Em nossa análise, acreditamos que o futuro parece, então, um tempo estranho, desconhecido, especialmente para alunos e alunas de escolas públicas. Possivelmente, em escolas particulares a ideia de futuro pode não parecer tão distante ou impossível para o público atendido – crianças e adolescentes que, em sua maioria, se encaixam à norma de ser branca, classe média etc. Já para os/as adolescentes pobres, negros etc. embaçam-se as possibilidades reais que poderiam encontrar a partir da escola. Talvez falem demandas relacionadas à importância da educação e à sua real efetividade como um meio de

construção de si e de conhecimento também fora da escola – nas famílias e em outros espaços. Mas o que mais chamou nossa atenção é o fato de que esses e essas estudantes são excluídos/as quase que *a priori* do projeto de *ser* (logo, do projeto pedagógico), uma vez que se encontram em posições de diferença, em lugares de *ser* negativizados por essa sociedade que se estrutura sobre oposições binárias (SILVA, 2000). Nesse contexto, diante dessa invisibilidade, de laços sociais frágeis, de uma falta de sentido do projeto pedagógico e da importância que tem o grupo e a experimentação para os/as adolescentes (COUTINHO, 2005), a negociação com os pares torna-se, então, *pregnante*, pois é ela que vai definir o *lugar* onde eles e elas estão *hoje*.

O espaço da escola se tornou esse cenário de experimentar o que se *é*, ou o que se quer *ser*, um cenário de aprendizagens entre pares que passa ao largo do projeto escolar. Enquanto instituição, ela não consegue acompanhar isso, não consegue assumir esse processo de negociação e produção de diferença como tema do próprio processo de aprendizagem. Enquanto os e as estudantes se sentem sozinhos, as propostas, atividades e demandas que chegam para eles não parecem ajudar a resgatá-los desse lugar marcado por atrito, por uma dificuldade de lidarem entre eles, de se construírem a partir do outro, com o outro, nas diferenças.

Como vimos, as demandas relacionadas ao papel de aluno, ao desempenho acadêmico, à responsabilidade etc. são, inclusive, rechaçadas por figuras como os *bagunceiros*, que implodem qualquer ideia de ‘depois’, e transformam a escola em um lugar interessante e divertido no ‘aqui e agora’. Não obstante, observamos ainda assim um intenso mal-estar que parece passar pela luta dos alunos e das alunas com outras demandas impostas pelos educadores. Observamos que os adultos, com suas regras e opiniões sobre os/as estudantes, participam também de alguma forma das negociações na medida em que – junto das crianças – também avaliam, normatizam e negativizam alguns lugares de *ser*. Por meio de um controle velado sobre comportamentos, corpos, sexualidade, estilos, escolhas etc. dos e das adolescentes, ainda que fora de sala e despidos das intenções pedagógicas, os adultos se mostram agentes das forças de poder, atuando na sutil “fabricação dos sujeitos” (LOURO, 1997) e participando das negociações das crianças por um lugar de reconhecimento e aceitação. Com isso, entendemos que a escola continua atuando no projeto de *ser*, na produção de sujeitos, mas não tanto por meio do processo pedagógico. Seu papel nos parece cumprido de forma mais sutil, enquanto

espaço de produção de diferenças que serve à marcação da identidade ‘normal’ e, assim, à reprodução da ordem social hegemônica.

Mas enquanto espaço de encontro com o outro, de descobertas e conflitos, foi possível observar que a instituição escolar não enfrenta somente a constante produção de diferenças, mas também o imprevisível das crianças, suas estratégias e linhas de fuga. Alguns repudiam as regras e viram a escola do avesso; outros parecem ignorar os rótulos e encontram potência nos lugares negativizados; e há ainda os/as que encontrariam no coletivo um espaço de ressignificação de algumas posições-de-sujeito comumente marcadas como abjetas. Com isso, os bagunceiros, os favelados, as lésbicas – todos esses “loucos” – tomam a escola, ocupam o vazio deixado pelos adultos e pelo projeto pedagógico e a transformam em algo que de alguma forma parece lhes fazer sentido.

Diante dessa tensão entre o papel da escola, a constante produção de diferenças em cima da persistência do projeto de *ser* e as subversões provocadas pelos e pelas estudantes, algumas questões se colocam como pontos de interesse para novas investigações. Perguntamo-nos, principalmente, quais as possibilidades de escape das normas de *ser* e de busca por um lugar de reconhecimento que não passem pela negativização e apropriação do outro. Uma aparente divergência na forma com que alunos e alunas abordavam a questão das diferenças entre os pares e a da relação com os adultos da escola parece sugerir uma saída. Como vimos, enquanto falavam das “zocações”, observamos uma intensa angústia, uma luta constante e, de certa forma, individual. Já quando o assunto eram as regras, as punições injustas, a raiva que teriam dos professores, foi possível observar certa convergência entre os/as estudantes. Para falar desse mal-estar, eles e elas pareciam compartilhar afetos e reconhecer (até admirar) as atitudes de quaisquer colegas que conseguissem burlar ou repudiar o sistema escolar. É como se, apesar de toda aquela negociação sofrida, existisse algo que estaria “incomodando” a todos e todas e esse algo seria a forma com que são tratados pelos adultos e pela escola.

O compartilhamento da opressão e a percepção de um adversário comum parecem impulsionar a construção de laços fraternos que expressem “uma tentativa coletiva de elaborar os impasses relativos ao laço social contemporâneo” (COUTINHO, 2005, p. 21). Um caminho para a transgressão do projeto de *ser* que possibilite, quem sabe, o encontro de diferentes pode estar, portanto, conforme Menezes (2006), na reivindicação da dimensão coletiva para relações como a amizade. Além disso, o exemplo da professora ‘querida’ e respeitada pela turma bagunceira dá alguma esperança ao

apontar para a possibilidade de construção de um sentido para a escola compartilhado também entre adultos e crianças. Ele nos faz pensar ainda sobre a importância do afeto na construção de um processo de aprendizagem que efetivamente contribua para uma construção de si voltada a um futuro possível, mais democrático e menos desigual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AILWOOD, J. Learning or earning in the smart state. Changing tactics for governing early childhood. **Childhood**, v. 15, n. 4, p. 535–551, 2008. . Acesso em: 28 abr. 2015.
- ALANEN, L. REPENSANDO A INFÂNCIA, COM BOURDIEU. **Revista NUPEM**, v. 6, n. 11, p. 39–55, 2014. . Acesso em: 24 abr. 2015.
- BALDWIN, S. Living in Britalin: why are so many amphetamines prescribed to infants, children and teenagers in the UK?. **Critical Public Health**, v. 10, n. 4, p. 453–462, 2000. . Acesso em: 1 maio. 2016.
- BARBARINI, T. Louca, anormal e excluída : a criança com TDAH nas relações de poder-saber. In: Santiago. **Anais...** In: XXIX CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGIA (ALAS). Santiago: Crisis y emergencias sociales en América Latina, 2013. Disponível em:
<http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_deAndradeBarbarini.pdf>.
- BENJAMIN, J. An outline of intersubjectivity: The development of recognition. **Psychoanalytic Psychology**, v. 7, n. S, p. 33, 1990. . Acesso em: 27 jul. 2015.
- BENJAMIN, J. The shadow of the other (subject): Intersubjectivity and feminist theory. 1994. . Acesso em: 24 jul. 2015.
- BLEGER, J. Grupos operativos no ensino. In: **Temas de psicologia: entrevistas e grupos**. Tradução Rita M. M. De Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 59–100.
- BRADY, G. **Children and attention deficit hyperactivity disorder (adhd): a sociological exploration**. 2004. University of Warwick, 2004. Disponível em:
<<http://webcat.warwick.ac.uk/record=b1782649~S15>>. Acesso em: 1 maio. 2016.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: GUACIRA LOPES LOURO (Ed.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CARDOSO, M. R. Dependência e adolescência: a recusa da diferença. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 17, n. SPE, p. 63–74, 2014. . Acesso em: 1 abr. 2016.
- CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **cadernos pagu**, v. 22, p. 247–290, 2004. . Acesso em: 2 fev. 2015.
- CASTRO, L. R. de. Crianças, jovens e cidades: vicissitudes da convivência, destinos da cidadania. In: CASTRO, L. R. DE (Ed.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Coleção Infância e Adolescência no Contemporâneo. Rio de Janeiro: NAU Editora : FAPERJ, 2001.
- CASTRO, L. R. de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, v. 8, n. 11, p. 47–48, 2002.

CASTRO, L. R. de. Otherness in me, Otherness in Others Children's and youth's constructions of self and other. **Childhood**, v. 11, n. 4, p. 469–493, 2004. . Acesso em: 2 maio. 2015.

COUTINHO, L. G. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional Revista de Psicanálise**, v. 181, n. 3, p. 16–24, 2005. . Acesso em: 21 abr. 2016.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007. . Acesso em: 22 maio. 2015.

DIAS, S. da C. A emergência da Sociologia da Infância: rupturas conceituais no campo da Sociologia e os paradoxos da Infância na contemporaneidade. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 2, n. 1, p. 63–80, 2012.

DIXON, R.; SMITH, P.; JENKS, C. Bullying and Difference: A case study of peer group dynamics in one school. **Journal of School Violence**, v. 3, n. 4, p. 41–58, 2004. . Acesso em: 19 maio. 2015.

DONALD, J. Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. **Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta**, p. 21–78, 1995.

FOUCAULT, M. Disciplina. In: **Vigiar e punir**. [s.l.] Edições 70, 2013. p. 117–188.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. DA (Ed.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

HALL, S. A identidade em questão. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005. p. 7–22.

JENKS, C. The birth of childhood. In: **Childhood**. [s.l.] Psychology Press, 2005. p. 56–83.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Ed.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35–86.

LEMOS, F. C. S. A judicialização da infância e seus impactos na vida das crianças e suas famílias. **DESIDADES-Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2566>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D. C. G.; DA ROCHA, G. O. Rê. Analítica das práticas de violência contra crianças e adolescentes: uma história do presente das políticas para a infância no Brasil atual. **Revista SER Social**, v. 14, n. 31, p. 288–305, 2013. . Acesso em: 9 abr. 2016.

LIBARDI, S. S. **Violências“ sutis”:** jovens no contexto escolar e a convivência no grupo de pares. 2011. UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2011.

LIMA, A. L. G. A “criança-problema” e o governo da família. **Estilos da Clínica**, v. 11, n. 21, p. 126–149, dez. 2006. . Acesso em: 2 fev. 2015.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri, SP: Manole, 1989.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade, educação e poder. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MARAFON, G. Judicialização da infância: da menoridade à prevenção do bullying. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewArticle/7052>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 17, n. 3, p. 266–273, 20 dez. 1996. . Acesso em: 2 abr. 2016.

MAYALL, B. An afterword: some reflections on a seminar series. **Children’s geographies**, v. 10, n. 3, p. 347–355, 2012. . Acesso em: 6 maio. 2015.

MAYORGA, C. Identidades e adolescências: uma desconstrução. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/Identidades_e_Adolescencias_-_C_Mayorga.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

MENEZES, J. de A. **Do si mesmo ao outro: vicissitudes da subjetivação política na contemporaneidade**. 2004. Rio de Janeiro, 2004.

MENEZES, J. de A. Contribuições da Democracia Radical para a sociabilidade Juvenil. In: **Inclusão Social, Identidade e Diferença: Perspectivas Pós-Estruturalistas de Análise Social**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2006. p. 299–316.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 112, p. 33–61, 2001. . Acesso em: 1 fev. 2015.

PANIAGO, M. de L. F. S.; FERNANDES, E. M. F. O corpo educado: a escola como dispositivo disciplinador na sociedade de controle. **Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo**, v. 2, n. 2, p. 68–77, 2013.

PROUT, A. Children’s participation: Control and self-realisation in British late modernity. **Children & Society**, v. 14, n. 4, p. 304–315, 2000. . Acesso em: 1 maio. 2015.

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação e Sociedade**, p. 1121–1136, 2010. . Acesso em: 18 maio. 2015.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. **REVISTA POLÍTICA & TRABALHO**, v. 24, 2006a. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/6600>>. Acesso em: 24 maio. 2015.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. **Revista Política & Trabalho**, v. 24, 2006b. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/6600>>. Acesso em: 24 maio. 2015.

RABUSKE, A. “**Alunos-problema**”: discutindo práticas implicadas na produção do anormal. 2006. UFRS, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp028131.pdf>>.

RAMOS, A. C. A construção social da infância: idade, gênero e identidade infantis. **revista Feminismos**, v. 1, n. 3, 2013.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 15–30, 2013. . Acesso em: 1 maio. 2016.

ROSE, N. Government and control. **British journal of criminology**, v. 40, n. 2, p. 321–339, 2000. . Acesso em: 25 maio. 2015.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu?. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/41313/26145>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ROSE, N.; O’MALLEY, P.; VALVERDE, M. **Governmentality**. Rochester, NY: Social Science Research Network, 16 set. 2009. . Disponível em: <<http://papers.ssrn.com/abstract=1474131>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. de P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, n. 30, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1768>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

SGRITTA, G. B. Childhood: normalization and project. **International journal of sociology**, p. 38–57, 1987. . Acesso em: 24 abr. 2015.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**, v. 7, p. 190–207, 1995a.

SILVA, T. T. Alienígenas na sala de aula. **Petrópolis: Vozes**, v. 2, 1995b.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença em Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, T. T. (Ed.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 73–102.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e sociedade. São Paulo. Vol. 23, n. 79 (ago. 2002), p. 65-66**, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79335>>. Acesso em: 24 maio. 2015.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 112, n. 1, p. 7–31, 2001.

SMITH, K. Producing Governable Subjects: Images of Childhood Old and New. **Childhood**, v. 19, n. 1, p. 24–37, 1 fev. 2012. . Acesso em: 24 abr. 2015.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Ed.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes. [s.l: s.n.]p. 87–96.

VEIGA-NETO, A. J. Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. DA (Ed.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 225–246.

VEIGA-NETO, A. J. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. (Ed.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105–118.

XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. 2013. UFRS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://disde.minedu.gob.pe>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ATIVIDADE DO 1º ENCONTRO DOS GRUPOS OPERATIVOS E HISTÓRIA APRESENTADA

Roteiro

Abertura (10:35 – 10:45):

Explicação sobre a pesquisa e combinados.

Apresentação - *Dinâmica do novelo*: um por vez, fala o nome e escolhe alguém para jogar o barbante, mas antes de jogar, diga por que escolheu aquela pessoa. Desfaz a teia voltando e dizendo uma qualidade (em uma palavra) da pessoa que lhe passou o barbante.

Dinâmica (10:45 – 11:00):

Divisão da turma em dois grupos e leitura da história. Cada grupo recebe um papel e deve terminar a história – podem escrever na cartolina o seu desfecho. No final que vão criar, devem dizer o que vai acontecer com cada um dos personagens.

Discussão (11:00 – 11:10):

- Os grupos contam o final.
- Por que escolheram esse final?
- O que o outro grupo acha?

História fictícia lida para a turma

Estamos na turma de 7º ano da EM Vale-Monte. Ela é composta de 35 pessoas, entre meninos e meninas. Essa é uma turma bem heterogênea, tem alunos e alunas que adoram basquete, e outros e outras que adoram de futebol. Alguns não praticam, mas gostam de assistir.

Está acontecendo uma aula de Ed. Física. A professora anuncia que a diretora estava assistindo, pois ia escolher, junto com ela, quem seriam os dois jogadores ou jogadoras que entrariam para o time (misto) de futebol da escola e iriam para o campeonato da prefeitura.

Alguns questionam por que só teria time de futebol e a diretora explica que teria de basquete também, mas que seria só para o 8º e 9º anos, que os mais novos jogariam futebol. Miguel, Gustavo e Daniela, que adoram basquete, revoltam-se com essa informação e saem da quadra, recusando-se a participar. A diretora fica brava e diz que eles iriam levar advertência.

Alguns meninos e meninas ficam na quadra meio desanimados, pois não se importam muito com esporte. Outros resolvem levar a sério porque adoram futebol e queriam muito ir para o campeonato. Mas os três, agora mais nervosos, começam a jogar a bola de basquete no meio da quadra para atrapalhar o jogo. Eles disseram que se a diretora não deixa eles jogarem basquete, ninguém vai jogar futebol.

A diretora, impaciente, diz que iria embora e que aquela turma não participaria mais de nenhum time, não iria mais para nenhum campeonato e nem teria direito ao prêmio, caso a escola vencesse. O prêmio do campeonato seria um passeio da escola toda à Vila Olímpica para conhecer e jogar com alguns atletas.

Só que na quadra está Anderson – um menino alegre, amigo de todos da turma e o melhor jogador de futebol da escola. Os amigos sempre dizem que ele deveria ser jogador profissional e ele está no caminho: já joga no time de base de um grande clube. Quando a diretora diz que eles haviam perdido a chance, Anderson fica bem chateado e vai se queixar. Ele diz que não teve nada a ver com aquela confusão e não poderia perder o direito de concorrer à vaga no time.

A diretora responde a Anderson dizendo que o problema era dele e que ele estava suspenso por uma semana. Um grupo grande vem em defesa de Anderson dizendo que ele não havia feito nada e que ele era o melhor jogador da escola, que o time da escola sairia perdendo muito com sua ausência.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ATIVIDADE DO 2º ENCONTRO DOS GRUPOS OPERATIVOS E MATERIAL APRESENTADO

Roteiro

Abertura (Até 10:35 / 12:20):

Divisão da turma em 4 grupos de 3/4 pessoas e entrega de meia cartolina para cada um.

Apresentação da história da estudante Isadora Faber e sua *FanPage* no Facebook:

Diário de Classe. Entregar do material com os exemplos do Diário de Classe – um para cada grupo.

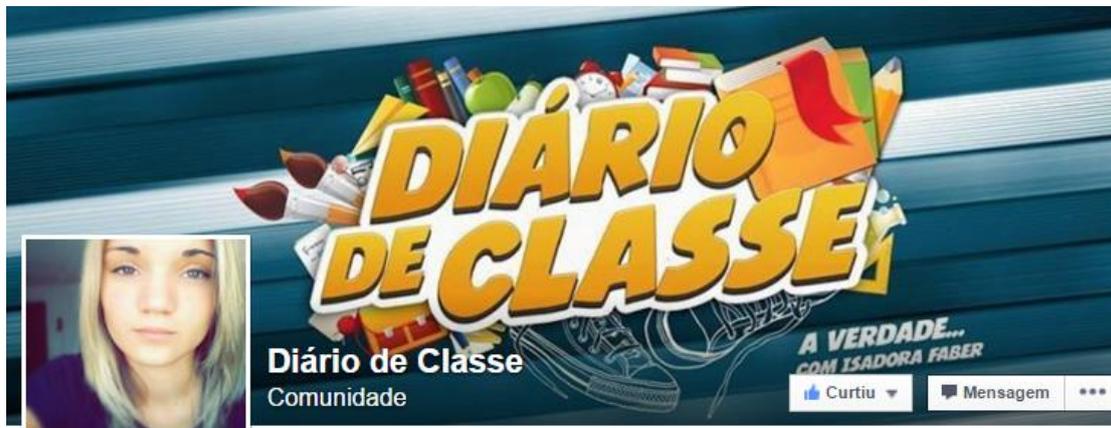
Atividade (Até 11:00 / 12:40):

Cada grupo faz um post como se fosse para seu próprio Diário de Classe. Depois deve colar no mural / parede de forma que todos possam rodar pela sala e ver os posts dos outros grupos.

Discussão (Até 11:10 / 12:50):

- Por que escolheram este post?
- Quem vocês gostariam que lessem?
- O que acharam da ideia da menina?
- Vocês têm alguma coisa parecida?
- O que acharam dos posts dos outros grupos?

Trechos do material apresentado para a turma



Diário de Classe
Comunidade

A VERDADE...
COM ISADORA FABER

Curtiu Mensagem

Linha do Tempo Sobre Fotos Curtidas Vídeos

Sobre Diário de Classe

Informações da Página
Proprietários de Páginas

INFORMAÇÕES DA PÁGINA	
Descrição curta	Eu Isadora Faber , estou fazendo essa página sozinha, para mostrar a verdade sobre as escolas públicas. Quero melhor não só pra mim, mas pra todos.
Telefone	(048) 3207-6364
E-mail	contato@ongisadorafaber.org.br
Site	http://www.ongisadorafaber.org.br/

A história do Diário de Classe

A estudante Isadora Faber, 14 anos, do ensino fundamental na Escola Básica Municipal Maria Tomázia Coelho, de Florianópolis - SC, inicia no dia 11 de Julho de 2012 uma *FanPage* no *Facebook* chamada “Diário de Classe - A Verdade”. Com objetivo de mostrar a realidade de sua escola, pegou o celular e começou a retratar todos os problemas que lá se apresentavam. Seus posts despertaram a atenção das autoridades municipais, imprensa e sociedade local e nacional. E a escola Maria Tomázia foi sendo cobrada e se transformando a partir de suas denúncias.



Diário de Classe

11 de julho de 2012 · 🌐

Essa é a porta do "banheiro feminino" da nossa escola que fica no santinho .
Nem fechadura tem!!!



👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

241 pessoas curtiram isso.

261968863909627/?type=3



Diário de Classe

18 de setembro de 2012 · 🌐

Hoje eu e meu pai fomos na delegacia porque minha professora de português fez um BO de calúnia e difamação. Eu fui, nunca tinha entrado numa delegacia antes, mas lá dentro todos me trataram muito bem mesmo. Estranhei pois para mim o assunto já estava encerrado desde início do mês quando ela me pediu desculpas, eu aceitei e publiquei, está aqui até agora. Como vocês podem ver, não é fácil manter o Diário no ar.

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA
DELEGACIA GERAL DA POLÍCIA CIVIL
1ª Delegacia de Polícia da Capital

Registro: 494.12.07278
FLORIANÓPOLIS, 15652012

BO-48402012

INTIMAÇÃO Nº 826/2012

Delegado de Polícia Civil da
1ª Delegacia de Polícia da Capital, no uso de suas atribuições, e na forma da lei,

INTIMA

ISADORA FABER, RG, solteira, com endereço na
FLORIANÓPOLIS/SC (FUNDOS DO
) (Tel:48) a comparecer na 1ª Delegacia de Polícia da Capital,
localizada na Rodovia SC 403, KM 06, 5230, Ingleses, FLORIANÓPOLIS/SC, no dia 18 de
setembro de 2012, às 14:30h, para ser ouvida no procedimento acima referido, como outro
envolvido.

Esclarecimentos:

- O não comparecimento implica no crime de desobediência, previsto no Código Penal, Art. 330. Desobedecer a ordem legal de funcionário público;
- Pena - detenção, de 15 (quinze) dias a 6 (seis) meses, e multa.
- Comparecer no local portando o CPF e a Carteira de Identidade, ou outro documento de identificação (passaporte, além desta intimação).
- Falar claro.
- A Sua, ou outro representante legal deverá comparecer nesta Delegacia acompanhada juntamente com sua(s).

Recibá a intimação Nº 826/2012 em _____
D.O. 48402012
18 de setembro de 2012-14:30h.
Falar com: _____
ISADORA FABER

FORMAÇÃO - 404-10

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ATIVIDADE DO 3º ENCONTRO DOS GRUPOS OPERATIVOS

Roteiro

Abertura (Até 10:35 / 12:20):

Sentar em roda com a turma, como no primeiro dia. Retomar o objetivo dos grupos operativos, falar da importância da pesquisa, da importância da participação deles e agradecer.

Atividade (Até 11:00 / 12:40):

Em três cantos da sala estão espalhadas imagens, fotos, palavras, papel e caneta. O barbante vai servir como um varal. O que peço é que busquem ilustrar a seguinte ideia: Eu na escola. Buscando responder ‘quem sou eu na escola?’, ‘como me sinto na escola’, encontrem as três imagens que acham que melhor representa vocês. Individualmente. Daí é só pegar o durex e pendurar no varal. Para separar as imagens de cada um, vamos amarrar uma fitinha. Depois eu fotografo e, se der e se quiserem, falamos um pouquinho sobre isso. Pode ser?

Nas folhas em branco, vocês podem escrever uma palavra ou fazer um desenho, se tiverem alguma ideia que não encontraram nas figuras que estão disponíveis.

Discussão (Até 11:10 / 12:50):

- Como vocês se sentiram?
- Alguém não conseguiu fazer, teve alguma dificuldade?

O que vocês viram aí que vocês acham que não deveria ter na escola, que vocês não gostariam que fizesse parte da vida de vocês na escola?