

DANIEL GALVÃO ROSA DELMANTO

**CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA: PRÁTICAS
SOCIAIS E CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS –
ESPAÇOS OUTROS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Campo Grande/MS
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

D359c Delmanto, Daniel Galvão Rosa.
Culturas juvenis na escola : práticas sociais e
constituições identitárias : espaços outros / Daniel Galvão Rosa
Delmanto. -- Campo Grande, MS, 2009.
148 f. ; 30 cm.

Orientador: Constantina Xavier Filha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Estudantes do ensino fundamental - Atitudes. 2.
Identidade social. 3. Adaptação escolar. I. Xavier Filha,
Constantina. II. Título.

DANIEL GALVÃO ROSA DELMANTO

**CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA: PRÁTICAS
SOCIAIS E CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS –
ESPAÇOS OUTROS**

Dissertação apresentada como exigência final
para obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul sob a orientação da
Professora Dr.^a Constantina Xavier Filha.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Campo Grande/MS
2009**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Constantina Xavier Filha

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César

DEDICATÓRIA

Para minha mãe Do Carmo e
minha avó Cida (em memória)
Para Leticia, Francisco e José

AGRADECIMENTOS

Meus enormes agradecimentos à minha querida mulher Leticia e nossos filhos Francisco e José pelo incentivo e companheirismo. O trabalho que tivemos, com certeza, trará muitas mais alegrias para nossa família.

Meus agradecimentos também a toda a família, sempre disposta a dar apoios e incentivos, colaborando diretamente para a realização deste trabalho.

Obrigado à Prof^a Dr^a Constantina Xavier Filha pela atenção e competência dedicados ao *nosso* trabalho, e também por ter feito questão de que nesses dois anos eu entrasse em contato com tão bons cursos, encontros, trabalhos e amigos/as, como os/as que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sexualidade e Gênero (GEPSEX).

Meu muito obrigado aos/as professores/as que fizeram parte da banca de qualificação pela dedicação no feriado do Dia do Servidor Público e as orientações tão importantes para o trabalho.

Meus agradecimentos à Linha de Pesquisa do PPGEduc, Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, sempre solícita à todo tipo de orientações.

Obrigado aos/as professores/as pelas aulas e pelos exemplos de vida.

Obrigado também aos/as colegas do mestrado, Crislei, Nivaldo, Ronaldo, Regina, Lívia, Myrna, Roseli, Dora, Anízia, Simone e demais, por termos nos conhecido e respeitado durante o curso.

Um grande abraço e meus agradecimentos sinceros aos/as excelentes profissionais da Escola L por terem me recebido durante o ano de 2008 e me ensinado exemplos de profissionalismo na escola pública.

E, finalmente, as minhas boas vibrações a todos/as os/as jovens da Escola L. Vocês também são responsáveis pela alegria deste momento especial.

Com a concepção e o nascimento, os pais não somente deram a vida a seus filhos; eles ao mesmo tempo os introduziram em um mundo. Ao educá-los, eles assumem a responsabilidade pela vida e pelo desenvolvimento da criança, mas também pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades não coincidem de modo algum e podem mesmo entrar em conflito. Em um certo sentido, essa responsabilidade pelo desenvolvimento da criança vai contra o mundo: a criança precisa ser particularmente protegida e cuidada para evitar que o mundo possa destruí-la. Mas o mundo também tem necessidade de proteção, de forma a evitar que ele seja devastado e destruído pela onda de recém-chegados que o invade a cada nova geração.

Hannah Arendt, **A crise da educação** (1972).

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação as culturas juvenis em uma escola pública do município de Campo Grande/MS. Como objetivo definiu-se descrever e analisar as formas de constituição das identidades sociais desses sujeitos no espaço escolar, entendido como um lugar em processo de reconfiguração cultural e exploração/negociação no seio das tensões, resultantes do confronto e da produção da diferença na escola. A fundamentação teórica parte dos campos dos Estudos Culturais e de Gênero, em suas aproximações aos estudos foucaultianos (principalmente genealógicos e do discurso) e de outros autores/as que desenvolveram teses a partir desses estudos (como a de Gilles Deleuze sobre a passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle, assim como a de Judith Butler sobre o processo de subjetivação, como uma espécie de *performatividade*). O caminho metodológico percorrido foi o da pesquisa etnográfica, tendo como técnicas privilegiadas a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos foram os/as alunos/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de uma coordenadora e de uma inspetora, da mesma instituição. A análise empreendida permitiu identificar os seguintes elementos relacionando-se a constituição das identidades dos/as jovens: 1) o dispositivo da escolarização e outros lugares de produção de subjetividades, enquanto poderes envolvidos na subjetivação dos/as jovens; 2) as resistências, como as respostas que os/as jovens dariam ao poder, dessa forma constituindo-se como sujeitos; 3) a violência, como um *constructo* social, produzida em relações de poder; 4) o gênero e a sexualidade, como fazendo parte da identidade dos sujeitos e construída culturalmente, portanto também plurais e em constante transformação; 5) os espaços de ocupação dos/as jovens, considerados como susceptíveis a serem reinventados para fins curriculares; e 6) a performatividade, acenando para o caráter de movimentação constante da constituição das identidades sociais. Tais compreensões sobre o processo de escolarização apontam para a necessidade de se pensar a diversidade da categoria juventudes como se constituindo por meio de múltiplas verdades; e a escola como um espaço do desenvolvimento de novas subjetividades, da diferença e da pluralidade.

Palavras-Chaves: identidades, culturas juvenis, discursos.

ABSTRACT

The object of the present study is to investigate the youth cultures in a public school in Campo Grande/MS. Its objective is to describe and analyse the forms of constitution of these citizen's social identities in the school space, concerned as a place in process of cultural reconfiguration and exploration/negotiation on the center of tensions, resulting from the confrontation and the production of differences in the school space. The theoretical fundamentation leaves from the fields of the Cultural Studies and Gender, in its approaches to the Foucaultian studies (mainly genealogical and of the discourse) and from other authors who developed theses from these studies on (like the one of Gilles Deleuze about the passage of the disciplinary society to the society of control, as well as the one of Judith Butler about the process of subjectivization, as a kind of *performativity*). The methodological path followed was on the ethnological research, having as privileged techniques the participant observation and the semi-structured interview. The subjects were the students from the sixth to the ninth grade, plus one coordinator and one inspector, all from the same school. The analysis carried out allowed identifying the following elements relating to the youth's identity constitution: 1) the scholarship dispositive and other sites of production of subjectivities, while powers involved in the subjectivization of the youths; 2) the resistances, like the answers that the youth shall give to the power, in this manner, constituting themselves as subjects; 3) the violence, as a social *constructo*, produced in power relations; 4) the gender and the sexuality, as being part of the subject's identities and conceived as culturally constructed, therefore plural and in constant reconfiguration; 5) the spaces of the youth occupation, concerned as susceptibles of being reinvented to the aims of the curriculum; and 6) the performativity, signing to the character of constant movement of the constitution of the social identities. Such comprehensions about the scholarship process point out to the necessity of thinking the diversity of the youth category as being constituted by multiples truths; and the school as a place for the development of new subjectivizations, of differences and plurality.

Keywords: Identities, youth cultures, discourses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevistados/as.....	p. 45
Quadro 2 – O que acha do espaço da escola? O que gosta de fazer nesses espaços?.....	p. 51
Quadro 3 – O que é interessante se fazer na escola?.....	p. 59
Quadro 4 – Já foi vítima de violência na escola?.....	p. 69
Quadro 5 – Discute-se alguma temática de educação sexual? Qual tema você gostaria que fosse priorizado na escola?.....	p. 85
Quadro 6 – Como o corpo é trabalhado na escola?.....	p. 89
Quadro 7 – Que músicas você ouve no intervalo? Como gostaria que fosse organizado o intervalo?.....	p. 94

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Registro no Comitê de Ética em Pesquisa / CEP / UFMS.....	p. 110
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	p. 111
Anexo 3 – Carta de apresentação do mestrando à escola.....	p. 112
Anexo 4 – Roteiro de observação participante.....	p. 113
Anexo 5 – Roteiro para entrevista com os/as alunos/as.....	p. 114
Anexo 6 – Roteiro para entrevista com o corpo pedagógico.....	p. 115
Anexo 7 – Tabulação das entrevistas.....	p. 116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – ESPAÇOS ESCOLARES, DISCIPLINAS E RESISTÊNCIAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	16
1.1 Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa.....	16
1.2 Caminhos percorridos: contexto, estratégias e instrumentos.....	38
1.3 Análise dos dados.....	46
CAPÍTULO II – A “REDE DE SEQUESTRO” ESCOLAR.....	49
2.1 O dispositivo da escolarização e as identidades “escolarizadas”.....	49
2.2 “Entramos forçados... ficamos pirados... saímos formados” – o campo da liberdade.....	63
2.3 Marcas da violência – efeitos da produção da masculinidade hegemônica.....	67
CAPÍTULO III – ESPAÇOS GENERIFICADOS E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO.....	78
3.1 O gênero como categoria analítica.....	78
3.2 A lugarização heterotópica nas aulas de Educação Física - espaços outros de constituição das identidades sexuais e de gênero.....	88
3.3. Transgressões à normalização do gênero e da sexualidade na escola.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	109

INTRODUÇÃO

Em tempos de acirramento das preocupações quanto aos problemas que assolam a vida em sociedade, colocando em risco a própria sobrevivência, não só da humanidade, mas de todo o nosso planeta, a educação, com seu histórico de trabalhos sobre o tema da relação entre a preservação das futuras gerações e do mundo, apresenta-se como campo de interlocuções.

Especialmente na modernidade, em que as ações educativas com respeito às infâncias e às juventudes¹ demonstram a emergência de um vínculo social particular, e que, principalmente essas últimas, aparecem como uma configuração própria da experiência dessa fase, como demonstrou Ariès (1986).

Essa época inaugura, diz o autor (idem, p. 6), a noção de socialização como uma ação educativa voluntária, que ocorre de cima para baixo, da aristocracia e da burguesia em direção às classes populares, porque se vincula também, indissociavelmente, aos processos históricos de construção da democracia.

A afirmação do caráter tardio da emergência do sentimento de infância e adolescência, e sua natureza eminentemente moderna, sustentadas por Ariès, simbolizam um marco para a tomada de consciência sobre as idades da vida como fenômeno não puramente natural – embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos –, mas sobretudo social e histórico.

Segundo Peralva (1997, p. 22), com a aceleração das transformações contemporâneas, o modelo baseado na cristalização social das idades da vida - normatizador e previsível – dissolve-se, dando lugar a um ordenamento impreciso, aleatório e não controlável.

Devido ao esgotamento do modelo do tempo linear – tempo considerado em termos de duas referências fundamentais do capitalismo industrial: a máquina que mede o tempo em termos de quantidade e uma orientação finalista da história como o progresso, a revolução, a riqueza das nações ou a salvação da humanidade - a oposição entre o passado e o futuro, que define as relações entre adultos e jovens na ordem moderna, também se dissolve. Nas palavras da autora,

¹ Ao longo desta dissertação, grafamos os termos culturas juvenis e juventudes no plural, levando em consideração a enorme diversidade que cabe na categoria, como tem sido a tendência nos trabalhos atuais sobre esses grupos (ESTEVEZ & ABRAMOVAY, 2007).

importantes mudanças sociais e culturais incidem sobre as representações relativas à especificidade das fases do ciclo vital, alterando-as profundamente. As transformações nas relações de trabalho e o prolongamento da escolarização são provavelmente as mais importantes. (idem, p. 21).

Ainda segundo a mesma autora, a própria definição das fases da vida, pontuada em seus extremos pelo nascimento e pela morte, sofre também uma alteração profunda causada por “uma verdadeira mutação biológica do ciclo da vida, introduzida a partir de uma elevação importante da esperança de vida, que já dobrou em menos de um século e cujo processo de alongamento tende a continuar” (idem, p. 23).

Algumas consequências desse processo são conhecidas, dentre elas,

[...] a valorização da juventude que é associada a valores e a estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico². [E mais do que isso] a promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo. (DEBERT apud PERALVA, 1997, p. 23).

A particularidade que envolve os/as³ jovens neste contexto é que eles/as vivem um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade eles/as ajudam a construir. Nas palavras de Peralva, “interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação” (1997, p. 23).

Tais questões instigaram-nos a refletir sobre como isso ocorre na escola. Entender as juventudes, as formas de constituição desses sujeitos e os espaços escolares tornaram-se os principais propósitos da presente investigação. Em outras palavras, nosso objetivo é observar os modos como os/as jovens, por meio de seus discursos, utilizam o espaço escolar como meio para se constituírem como tais, constituindo suas identidades, como possíveis recursos de resistência aos rigores, vigilâncias, controles e homogeneização escolares.

A fundamentação teórica parte dos campos dos Estudos Culturais e de Gênero, em suas aproximações aos estudos foucaultianos.

² Nessa perspectiva, a autora observa, com relação às novas imagens do envelhecimento e as formas contemporâneas de gestão da velhice no contexto brasileiro, o oferecimento de um quadro mais positivo do envelhecimento e de suas consequências para os estados físico e mental, passando a ser concebido como condições possíveis a afetar as pessoas em qualquer fase. No entanto, ressalta reportando-se à Debert, que “seria ilusório pensar que essas mudanças são acompanhadas de uma atitude mais tolerante em relação às idades” (PERALVA, 1997, p. 23). Numa entrevista de coleta de dados desta pesquisa, um jovem, ao ser perguntado sobre como é ser adolescente na Escola L, expressa a sua identificação ao grupo e a diferenciação em relação aos idosos: “*Ser adolescente na escola é bom, porque imagine um idoso no meio de um monte de adolescentes. Acho que é bom porque a gente se enturma. Porque aqui só tem gente da nossa idade... só jovens... só adolescentes*”.

³ Optamos por utilizar uma linguagem não-sexista, grafando as palavras tanto em sua terminação masculina quanto feminina. Nos referenciais teóricos que adotamos, tal opção consiste num posicionamento político de enfrentamento às desigualdades nas relações de gênero, a partir do viés sexista da Língua Portuguesa.

Uma das características principais dos Estudos Culturais é o seu envolvimento com o conceito de cultura, a qual adquire centralidade para se pensar o mundo, e passa a ser entendida como atravessando tudo aquilo que é do social. De alguma forma, a ideia de “construção social” tem funcionado como um conceito unificador dos Estudos Culturais. Eles também estariam ligados a uma nova atitude em relação à linguagem (HALL, 1997; SILVA, 1999; VEIGA-NETO, 2003).

Os Estudos Culturais que adotamos concebem a linguagem como um sistema de signos, que como tal, faz parte de um conjunto mais amplo de práticas culturais que produzem discursos e saberes, ao mesmo tempo em que são produzidas por eles. O significado, um dos componentes do signo, não existe antes de sua enunciação; ao contrário, para que ele exista é preciso que seja enunciado para, a partir de então, fazer parte de um discurso.

Nesse sentido, os estudos empreendidos por Michel Foucault (2007) são importantes ferramentas conceituais para se compreender e criticar as práticas educacionais de controle e de apropriação de determinados discursos com vistas à constituição de determinadas subjetividades.

Procuramos estabelecer aproximações, principalmente, com alguns conceitos dos estudos genealógicos realizados por Foucault (2007; 2009), permitindo-nos pensar a constituição do corpo no interior de relações de poder/saber. Nesta fase de suas pesquisas, o autor toma questões do presente – o aprisionamento e a sexualidade – para, ao voltar ao passado, procurar entender, como as instâncias e as relações de poder se exercem sobre cada indivíduo, inscrevendo-o como um corpo dócil e produtivo para o sistema em que se encontra inserido, e também como sujeito dotado de uma determinada sexualidade.

Ao mostrar o funcionamento da disciplina, enquanto um conjunto de técnicas de poder/saber que se articulam no interior das instituições, e suas implicações na constituição de nossas subjetividades, Foucault (1995) chama nossa atenção para o fato de que a recusa a esses mecanismos pode criar condições para a emergência de estratégias de resistência, como também gerar outras formas de subjetividade. Por outro lado, tais processos remetem também aos limites do conceito de disciplina para se pensar a produção das subjetividades. Em vista do papel desempenhado pela mídia e outros artefatos culturais, atualmente, como lugares importantes de produção de subjetividade, não é mais possível pensar a escola como o lugar exclusivo dessa produção, nem tampouco de processo de subjetivação. Certamente, os achados da pesquisa se referem também a práticas pós-disciplinares, mecanismos de controle, como estudados por Gilles Deleuze (1995).

Neste caso, para resistirmos à sociedade de controle, utilizamos o conceito foucaultiano de heterotopia, que opera no âmbito da abertura da experiência com a transformação dos espaços “vazios” em espaços carregados de sentido – espaços outros – e incluídos no planejamento escolar.

Voltando aos estudos sobre juventudes, talvez a temática mais ausente, e que ainda receba mais resistências por parte dos/as educadores/as seja a perspectiva de gênero. Segundo Reguillo (2003, p. 116), “se bem os e as jovens compartilhem universos simbólicos, o fazem desde a diferença cultural constituída pelo gênero⁴”.

Nesse sentido, os Estudos Culturais, ao voltarem-se para a análise das relações de poder estabelecidas na cultura; para a produtividade de manifestações culturais na constituição das relações sociais e políticas; para a importância da linguagem na produção de realidades, apresentam-se como um campo fértil para pensar a constituição das identidades de gênero e sexuais.

Gênero e sexualidade são também categorias fundamentais quando o assunto é a produção da heterossexualidade como norma na e pela escola, aspecto também a ser aprofundado nos capítulos desta dissertação.

O caminho metodológico percorrido foi o da pesquisa etnográfica, cuja abordagem está ligada à descrição da cultura. O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola estadual da região central do município de Campo Grande/Mato Grosso do Sul e os sujeitos são os/as alunos/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de uma coordenadora e de uma inspetora, da mesma instituição⁵.

As técnicas utilizadas para explicar o funcionamento das práticas no ambiente escolar foram a observação participante, com o objetivo de refletir sobre as ações realizadas no interior da escola; e a entrevista semi-estruturada, cujo objetivo foi identificar a constituição das identidades juvenis. É importante ressaltar que ao longo das entrevistas com os/as jovens foi identificada a necessidade de também entrevistarmos o corpo pedagógico, representado pelas figuras da coordenadora e da inspetora escolar, para maior aprofundamento das informações desta etapa. A análise do Regimento Escolar fundamentou o entendimento dos mecanismos disciplinares existentes na escola, no entanto, neste estudo optamos em não

⁴ No original: “Si bien las y los jóvenes comparten universos simbólicos, lo hacen desde la diferencia cultural constituída por el género”.

⁵ Os nomes da escola e das pessoas entrevistadas serão modificados, para evitar exposição e constrangimento. Somente as funções – no caso das entrevistas com a coordenadora e com a inspetora -, sexos e as respectivas idades dos sujeitos foram preservados. Assim, nesta dissertação, nos referiremos à escola estudada como **Escola L**.

aprofundar as normatizações contidas nesse documento. A análise de dados, por sua vez, contemplou a organização dos mesmos em categorias.

O presente estudo está estruturado em capítulos assim constituídos:

O primeiro capítulo, chamado **Espaços Escolares, Disciplinas e Resistências: Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa**, está dividido em três partes e apresenta: na primeira parte, os pressupostos teóricos da pesquisa; na segunda parte, os caminhos percorridos, incluindo o contexto, as estratégias e os instrumentos de pesquisa; e na terceira e última parte, o roteiro de análise dos dados coletados.

No segundo capítulo, **A “Rede de Sequestro” Escolar**, os objetivos são descrever a escola como um dispositivo disciplinar, concebida a partir do entendimento da microfísica do poder, elaborada pelo filósofo Michel Foucault (2007; 2009), e também como uma instituição envolvida em práticas pós-disciplinares, próximas às teses da “sociedade de controle”, de Gilles Deleuze (1995). Essa parte visa, fundamentalmente, conhecer a implicação dessas práticas nos processos de subjetivação dos sujeitos. Procuramos descrever também as formas de resistências e o problema da violência na escola, tendo como possíveis causas as práticas autoritárias e a socialização da masculinidade hegemônica em nossa sociedade.

No terceiro capítulo, **Espaços Generificados e Constituição de Identidades Sexuais e de Gênero**, nosso objetivo é descrever a instituição e a nomeação, na e pela escola, das diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade, constituindo as identidades dos sujeitos. Ainda nesse mesmo capítulo, mostramos a possibilidade da criação de espaços outros de constituição das identidades sexuais e de gênero para os/as jovens, nas aulas de Educação Física; e as transgressões à normalização do gênero, evidenciando alguns indícios de construções de novas subjetividades pelos/as jovens na Escola L.

Nas considerações finais apresentamos alguns comentários a respeito das ideias suscitadas ao longo deste estudo com os/as jovens.

CAPÍTULO I

ESPAÇOS ESCOLARES, DISCIPLINAS E RESISTÊNCIAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“O tema das subculturas juvenis ancoradas em experiências de classes tende a ser relativizado e cede em parte lugar ao dos estilos, gêneros e cenas numa representação da sociedade enquanto espetáculo.”

Helena Wendel Abramo (apud PERALVA, 1997, p. 23).

Este capítulo tem como objetivos descrever os pressupostos metodológicos e os principais conceitos utilizados na pesquisa.

Essa é a parte que define os caminhos que foram traçados e justifica o porquê das escolhas metodológicas, explicitando a bibliografia empregada tanto para o procedimento da investigação quanto para a análise dos dados. Por isso, iremos, desde já, entremear alguns dados da pesquisa com os/as jovens com as discussões teórico-metodológicas aqui realizadas.

Também serão explicitados aspectos quanto ao “cenário” da pesquisa, incluindo a descrição dos sujeitos e da escola, *locus* de nosso estudo.

1.1 Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

Nos Estudos Culturais, Hall (1997) apresenta um exame da centralidade da cultura e das transformações da vida local e cotidiana na constituição da subjetividade e da própria identidade.

Nesse contexto, a noção de cultura é analisada pelo autor de duas maneiras: no sentido substantivo, que é o entendimento que temos do “lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade”; e no sentido epistemológico, que, segundo o autor, trata da

“virada cultural” que “passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (idem, p. 28).

“Virada cultural” esta que

está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (idem, p. 29).

Esta nova atitude em relação à linguagem diz respeito, segundo o autor, à “relação total entre a linguagem e o que podemos denominar ‘realidade’” (idem, p. 28). Ainda segundo o mesmo autor (ibidem), tal argumento se relaciona aos estudos sobre a linguagem, empreendidos pelo segundo Wittgenstein, e baseia-se na ideia de que as coisas só têm significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema de classificação.

Além disso, a “virada cultural” amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo, expandindo a “cultura” a um espectro mais amplo, mais abrangente de instituições e práticas. Nesse sentido, o que se percebe é que,

cada vez mais, o termo está sendo aplicado às práticas e instituições, que manifestamente *não* são parte da ‘esfera cultural’, [...]. [E que, portanto,] todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’. (idem, p. 32, grifos do autor).

As práticas sociais ocorrem e produzem efeitos dentro de uma referência discursiva que é definida pelas pessoas – as relações familiares, de gênero e sexuais eram definidas como fora do domínio do poder, até que o feminismo redefiniu o “político” (como por exemplo: “o pessoal é político”), para que passássemos a reconhecer uma “política da família” (idem, ibidem). A cultura constitui as práticas sociais e é constituída por elas. A dimensão discursiva, ou de significado, também é uma das condições constitutivas do funcionamento dessas práticas.

Portanto, a noção de cultura deve se aproximar da seguinte ideia: “as práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem

efeitos se situam ‘dentro do discurso’, são ‘discursivas’” (idem, p. 33). É nessa perspectiva que pretendemos observar as práticas sociais, na sua complexidade, e os sentidos dados pelos/as jovens a essas práticas no processo de constituição de suas identidades sociais na escola.

Segundo Reguillo (2003), a emergência da juventude como a conhecemos hoje está relacionada ao pós-guerra e ao surgimento de uma nova ordem internacional.

O que caracterizava esta nova ordem internacional era, segundo a autora, “um discurso jurídico, um discurso escolar e uma florescente indústria, que reivindicavam a existência das crianças e dos jovens como sujeitos de direito e, especialmente, enquanto aos jovens, como sujeitos de consumo⁶” (idem, p. 104).

Nesse sentido, esses três elementos, a realização tecnológica e suas repercussões na organização produtiva e simbólica da sociedade; a oferta e o consumo cultural e; o discurso jurídico, é que dão, segundo a autora, “sentido e especificidade aos mundos juvenis, para além da fixação de uns limites biológicos de idade⁷”⁸ (idem, p. 105).

Porém, diz a autora, “já se insinuaram algumas ‘linhas de fuga’ que obrigam a reformular a definição de sujeito juvenil” (idem, ibidem). São essas: 1) a exclusão tecnológica ou digital, associada ao empobrecimento estrutural da população, majoritariamente jovem; 2) a aquisição da cidadania, frente ao papel ambíguo e contraditório que esta vem desempenhando junto a constituição e sua vinculação com certas categorias sociais e; 3) a importância crescente das indústrias culturais na construção e reconfigurações constantes dos sujeitos juvenis.

Redefinição que a autora conecta diretamente ao que se tem chamado de “cidadania cultural”, “que não se detém mediante atos jurídicos, mas que se

⁶ No original: “un discurso jurídico, un discurso escolar y una floreciente industria, que reivindicaban la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho y, especialmente, en cuanto a los jóvenes, como sujetos de consumo”.

⁷ No original: “sentido e especificidad al mundo juvenil, más allá de la fijación de unos limites biológicos de edad”.

⁸ Este é motivo de usarmos, ao longo desta dissertação, os termos adolescentes e jovens como sinônimos. Apenas como exemplos de escolhas dessa opção, embora por razões um pouco diferentes, citamos Fisher (1996, p. 23), para quem “mesmo no restrito campo médico e psicológico, a partir do qual prioritariamente se define essa fase da vida, não há consenso sobre sua localização na pirâmide das idades”; e também Alberto Melucci (1997, p. 8), para quem “a adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial”.

experimenta como o direito à igualdade na identificação da diferença⁹” (idem, p. 106).

Ainda segundo a mesma autora, são processos também que denotam crises nos sistemas para pensar e nomear o mundo, mas que colocam as juventudes como “uma categoria construída, mas as categorias são produtivas, fazem coisas, são simultaneamente produtos do acordo social e produtoras do mundo¹⁰” (idem, *ibidem*).

Além da diversidade, o que Reguillo pretende destacar, citando Feixa, é que talvez a juventude seja, “uma metáfora da mudança social. Uma chamada de atenção, alerta vermelho, que nos obriga a repensar muitas das certezas construídas¹¹” (idem, p. 115).

Com isso, situamos as juventudes no interior de transformações históricas precisas, principalmente o nascimento da escola institucionalizada. Esta, ao escolarizar o conceito de infância e de adolescência, assume para si um papel preponderante entre todas as instituições disciplinadoras, colocando-se como o “*locus* exclusivo da aquisição de conhecimentos e bons hábitos”, como diz César (2004, p. 2). Ainda segundo a mesma autora, “para se pensar sobre a constituição desses sujeitos é fundamental que se compreenda também o significado do aparecimento da escola moderna no Ocidente” (idem, p. 62).

Nesse sentido, a “tática” utilizada para resistir aos conhecimentos e aos procedimentos globalizantes e universalizantes que subjagam os saberes e os corpos dos/as jovens, e pensar de outro modo o conjunto de práticas que funcionam no interior das instituições escolares, consiste em estabelecer aproximações com alguns conceitos dos estudos genealógicos realizados por Foucault (2007; 2009). Estes são referidos pelo autor como, “o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (2009, p. 97). Essas memórias locais constituem os saberes desqualificados ou silenciados por não estarem em conformidade com um saber tido como verdadeiro.

⁹ No original: “que no se detine mediante actos jurídicos, sino que se experimenta como el derecho a la igualdad en la afinación de la diferencia”.

¹⁰ No original: “una categoría construida, pero las categorías son productivas, hacen cosas, son simultáneamente productos del acuerdo social y productoras del mundo”.

¹¹ No original: “Una llamada de atención, alerta roja, que nos obliga a repensar muchas de las certezas construidas”.

Segundo Foucault (2009), a história genealógica faz entrar o *devenir* no corpo, até então pensado como *perene*. O autor situa o corpo no interior de regimes disciplinares e relações de poderes ligados ao início das sociedades industriais, do século XVIII ao século XX. A história genealógica permite, portanto, pensar a constituição do corpo no interior de relações de poder/saber. Traz ainda a possibilidade de utilizar o conhecimento histórico tendo em vista o objetivo político de mudar o nosso tempo.

Na obra **A Arqueologia do saber** (2002), Michel Foucault nos apresenta uma conceituação do discurso como prática social. Isso vai de encontro a um longo e eficaz aprendizado, que ainda nos faz olhar os discursos apenas como conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos.

Assim, não há no discurso nenhum sentido último ou oculto das coisas, os quais a observação atenta de um/a estudioso/a pudesse desvelar, e sim relações históricas e políticas; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Segundo Fischer (2001, p. 207), a teoria do discurso foucaultiana é cara a uma tradição que enxerga o discurso não como a manifestação de um sujeito que seria o sujeito da linguagem, mas como uma teoria da polifonia discursiva, baseada na ideia de um sujeito como “efeito discursivo” e na dispersão do sujeito.

Essas ideias estão ligadas à questão da heterogeneidade discursiva, “já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado [...]”, diz a autora (*idem*, p. 201).

A multiplicação dos discursos e não só dos sujeitos, está incluída também nessa heterogeneidade, pois o que está em jogo aqui, segundo a autora, é “a luta pela imposição de sentido, a luta entre vários discursos, na conquista de novos sujeitos” (*idem*, p. 201).

Ainda segundo a mesma autora, citando Foucault, “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (*idem*, p. 215). Isso implica necessariamente falar na relação entre o discursivo e o não discursivo, e na necessidade de submeter a temporalidade do discurso a um trabalho de arqueologia que dê conta de saber como se instaura certo discurso, quais suas condições de emergência ou suas condições de produção.

Fischer (2001, p. 218) incluiria ainda a positividade dos discursos na história dos corpos na compreensão do cruzamento e da interdependência de práticas

discursivas e não discursivas. Para a autora, a arqueologia supõe uma genealogia, pois os efeitos de discursos que conformam os sujeitos, não existem senão nos corpos. “Importa, portanto, deter-se sobre essas práticas – discursivas e não discursivas -, para compreender a rede diferenciada de poderes e saberes que nos produzem”, diz a autora (idem, ibidem).

Nesse sentido, Xavier Filha (2006) propõe uma análise de discursos a partir de uma perspectiva mais coletiva e social do que individual, preocupando-se “com os elementos que compõem as práticas discursivas e, sobretudo, os efeitos desses enunciados na produção de sua subjetivação” (p. 34).

Ainda segundo a mesma autora, essa análise de discurso deve compreender, entre outros, os seguintes aspectos:

1. quem é o sujeito do enunciado; 2. quais os interditos; 3. de que lugar/es fala/m; 4. o que, para as entrevistadas, “pode ser dito e em que condições”; 5. em que enunciados existem elementos comuns às práticas discursivas [...]; 6. que enunciados compõem discursos de saber/poder e quais aparecem como constituidores de subjetividades. (idem, p. 35).

Tais pressupostos, aplicados à nossa pesquisa, deverão permitir expressar não somente os enunciados propriamente ditos, mas elementos de dispositivos pedagógicos¹² – propiciados por discursos sociais hegemônicos, ou não -, e também no que o próprio sujeito produz sobre si mesmo. Em outras palavras, os ditos e os não-ditos sobre as juventudes na escola serão elementos a serem analisados nesta pesquisa.

O aprofundamento do problema de como o sujeito fez-se objeto de saber, pela descoberta de uma sociedade das disciplinas e a centralização em um novo foco de investigação, encontra-se em **Vigiar e punir** (2007).

Da maneira particularizada com que Foucault começou a formular explicitamente a questão do poder para dar prosseguimento à pesquisa sobre a

¹² Foucault (2009) emprega o termo dispositivo na seguinte acepção: “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que pode estabelecer-se entre esses elementos [...] sendo assim, tal discurso pode parecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda reinterpretar essa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade” (p. 138). Segundo Louro (1997), um dispositivo pedagógico pode consistir em aprendizados que ponham em funcionamento “divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero [e que] por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem, e envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’” (pp. 60-61).

história da penalidade, colocou-se a questão de uma relação específica de poder sobre os indivíduos enclausurados que incidia sobre seus corpos e utilizava uma tecnologia própria de controle que não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a escola, a fábrica, e que Foucault chamou de disciplina ou poder disciplinar.

Voltada à utilização racional do corpo em termos econômicos, pela sua transformação em força de trabalho, a disciplina responde à explosão demográfica e ao crescimento do aparelho de produção do século XVIII.

O autor afirma que durante a época clássica – transição do século XVII para o XVIII – houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Segundo o autor, a partir do século XVII aumenta a atenção que se dedica ao corpo, vislumbrando-se através de técnicas chamadas disciplinas, o controle minucioso de suas operações – regulamentos e processos para controlar ou corrigir as operações do corpo.

Esse processo se dá, portanto, através da sujeição constante das forças desse corpo e a imposição de uma relação de docilidade-utilidade, exemplificada pelo autor pela seguinte analogia: “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (idem, p. 119). Coube, então, a Foucault recolocar os sistemas punitivos numa certa “economia política” do corpo, ligada à sua utilização econômica, através de um “saber” e de um controle de suas forças.

Essa tecnologia política do corpo não pode ser localizada, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho de Estado. É aí, então, que Foucault recorre à imagem de sua microfísica do poder, situando-a “(...) entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (idem, p. 26).

De acordo com o estudo que Machado (2005) faz do poder em Foucault, este não é concebido como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que se procuraria definir por suas características universais, e sim através de formas díspares, heterogêneas, em constante transformação – uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

Ainda segundo o mesmo autor, a genealogia desenvolveu análises específicas sobre as questões da situação do poder na sociedade e do modo de ação do poder, a

saber: os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social – funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar; e o poder não poderia ser exercido se fosse baseado exclusivamente na repressão, precisando-se refletir sobre o seu lado positivo, isto é, produtivo, transformador.

A disciplina corresponde a uma arte da distribuição dos corpos nos espaços, dos saberes e dos valores, mediante a utilização de práticas (FOUCAULT, 2007).

Primeiro, a organização serial do espaço, determinado individualmente para controle de cada um/a e do trabalho simultâneo de todos/as. Na Escola L, locus de nosso estudo, adota-se um crachá para os/as jovens circularem entre salas de aula e o pátio externo que dá acesso aos banheiros, bebedouros, bibliotecas, etc. Vemos nessa prática um instrumento de controle dos/as jovens, para si mesmos/as, para os/as outros/as e para a equipe de coordenação da escola.

Segundo, a regularização temporal para imposição ao corpo de um tempo integralmente útil. Durante o tempo na sala de aula, fica-se sentado, conversa-se pouco ou quase nada; formam-se filas para comer, para beber água, para ir ao banheiro, no pouco tempo disponível para o recreio.

Terceiro, a colocação em série das atividades sucessivas para garantir sua orientação para a “evolução”, entendida, por sua vez, como um crescimento, uma observação, uma qualificação. Na Escola L, essa “evolução” se manifesta nas divisões quanto às ocupações dos espaços – os/as pequenos/as usam o refeitório e os/as grandes a cantina -, e também nas liberdades negociadas entre os/as jovens e os demais atores sociais, por exemplo, a chegada ao 9º ano é brindada com a “chance” de os/as jovens bolarem as suas próprias camisetas do uniforme.

Quarto e último, a combinação das forças para “ligá-las”, transformando as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças em uma multiplicidade de elementos individuais. Para ir e voltar da aula de Educação Física, na Escola L, os/as jovens devem fazer-se acompanhados da professora. Na última aula do dia, todos/as recebem as suas carteirinhas de passe-escolar, que foram entregues no início para serem carregadas.

Tais procedimentos visam ainda o isolamento e a exposição dos corpos para a rápida localização, conseguidos por meio de três instrumentos simples, segundo Foucault (2007).

Em primeiro lugar, o olhar hierárquico – vigilância -, principalmente uma arquitetura que permita um controle interior, articulado e detalhado, com o objetivo de transformar os/as indivíduos/as. Nas palavras do autor, “(...) agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (idem, p. 144).

O segundo instrumento simples é a sanção normalizadora. A fim de realizar o efeito corretivo esperado, a punição disciplinar se vale do exercício como meio de castigar, e também elaborar um duplo sistema de gratificação-sanção, o qual permite certo número de operações que lhe são características, tais como, qualificar os comportamentos e os desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; quantificar e pôr em colocação essa contabilidade penal; e, por último, hierarquizar, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos. Segundo Foucault (idem, p. 153), “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra ela normaliza”.

Enfim, o exame, como técnica que combina os processos anteriores e torna-se presente em todos os dispositivos da disciplina. Duas possibilidades advêm de todo esse aparelho de escrita do exame, a saber: o controle de um saber permanente sobre o indivíduo para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias; e a transformação de cada indivíduo em um “caso”, ao mesmo tempo um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder.

No *panopticon*, de Bentham¹³, por exemplo, permite-se aperfeiçoar o exercício do poder, por meio de várias maneiras, a saber: a potencialização da economia da visibilidade no exercício do poder, porque pode reduzir o número dos que o exercem, ao mesmo tempo em que multiplica o número daqueles/as sobre os quais é exercido; a intervenção a cada momento, antes mesmo que as faltas, os erros, os crimes sejam cometidos; a constituição de um mecanismo de efeitos em cadeia que permite o uso da força sem ter que recorrer à violência; a ação direta sobre os indivíduos sem o uso de outro instrumento físico que não uma arquitetura e uma geometria; “dá ao espírito poder sobre o espírito” (idem, p. 170).

¹³ Cf. Dicionário e Enciclopédia Koogan/Houaiss (1994): Bentham (Jeremy), filósofo e jurista inglês (Londres, 1748 – id., 1832). Fundou sua moral sobre uma “aritmética” dos prazeres e das dores, dando origem ao *utilitarismo*, que foi a base ideológica do radicalismo político inglês.

Basicamente, a lógica do dispositivo panóptico se baseia num espaço fechado, todo dividido em celas e com uma torre central. Da torre podem-se enxergar todas as celas que a cercam, sem que das celas seja possível enxergar a torre – consequentemente quem está na torre - e nem as outras celas.

Desse modo, atinge-se o efeito, sobre aquele/a que está sendo vigiado/a, da sensação de estar sempre a mercê do olhar do/a vigilante, mesmo que este não seja mesmo constante.

Foucault afirma: “se o projeto de Bentham despertou interesse, foi porque ele fornecia a fórmula, aplicável a muitos domínios diferentes, de ‘um poder exercendo-se por transparências’, de uma dominação por ‘iluminação’” (2005, p. 217). Com isso, o “olhar invisível” - permite ver tudo permanentemente sem ser visto – deve impregnar quem é vigiado/a, de tal modo que este/a adquira de si mesmo/a a visão de quem o/a olha.

Podemos perceber, portanto, nesse movimento que vai das disciplinas fechadas até o mecanismo indefinidamente generalizável do “panoptismo”, a formação de uma sociedade disciplinar. Vale lembrar que essa desvinculação da disciplina com uma instituição ou com um aparelho, mais próxima do poder como uma modalidade para exercê-lo, é o que faz dela uma “física” ou uma “anatomia” do poder; uma tecnologia.

Na Escola L, pudemos identificar correspondências com a lógica do panóptico e com os dispositivos de vigilância descritos, como com relação ao olhar panóptico ligado às características arquitetônicas do edifício escolar, e também quando este vai além destas fronteiras, buscando possíveis subversões dos/as jovens em outros lugares da cidade. Esses aspectos serão melhor desenvolvidos no capítulo II desta dissertação.

Segundo Veiga-Neto (2007b, p. 71), a eficácia do poder disciplinar resulta de sua “atuação” ao nível do corpo e dos saberes, “do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes”. Ainda segundo o mesmo autor,

Daí advêm duas consequências muito importantes e que se dão tanto no eixo corporal quanto no eixo dos saberes. A primeira consequência: pensando também disciplinarmente, cada um vê a disciplinaridade do e sobre o próprio corpo não apenas como algo necessário, mas como uma necessidade necessariamente natural. A segunda consequência: a disciplina funciona como uma matriz de fundo que permite a

inteligibilidade, a comunicação e a convivência total na sociedade. Mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos compreendemos – ou devemos compreender...- *o que é ser e como se deve ser* disciplinado. (idem, p. 71 – grifos do autor).

Como podemos perceber, a “modelagem” dos corpos pela disciplina não é feita à força. Ao contrário, sua “atuação” também no nível dos saberes cria as condições para que ela seja considerada uma necessidade natural e, portanto, reconhecida em todos os momentos da convivência na sociedade.

No primeiro volume de “A História da sexualidade”, intitulado **A vontade de saber** (1984), Foucault irá ampliar suas análises com relação ao tipo de poder político que se desenvolveu em nossas sociedades, a partir da segunda metade do século XVIII.

Trata-se, segundo Foucault (2005, p. 285-286), de

um dos fenômenos fundamentais do século XIX [...] o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico.

Em comparação à teoria clássica da soberania, caracterizada pelo direito de vida e sobretudo de morte, Foucault opõe um direito novo, “que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: “poder de ‘fazer’ viver e de ‘deixar’ morrer” (idem, p. 287).

Diferentemente da disciplina tais processos se aplicam ao corpo-espécie, enquanto massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, como nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Em outras palavras, é um tipo de poder que intervém para “aumentar” a vida, para “controlar seus acidentes”, suas “eventualidades”, suas “deficiências”, engendrando-se na emergência do conceito de ‘população’, como um objeto de observação, análise, intervenção, modificação, etc.

Veiga-Neto (2007b) explica que a transição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta para uma sociedade de governo não ocorreu por simples substituição. Para o autor, o conceito foucaultiano de governamentalidade, para designar as práticas de governo ou da gestão governamental estruturadas a partir da população, da economia e dos dispositivos de segurança, pode explicar como se deu esse processo. Nas palavras do autor,

para Foucault, o Estado moderno havia se governamentalizado como resultado de uma seqüência de eventos e arranjos políticos: partindo das Sociedades da Lei dos *Estados de Justiça* – na Idade Média –, e passando pela sociedade de regulamento e disciplina dos *Estados Administrativos* – nos séculos XV e XVI –, havia chegado à sociedade de segurança dos *Estados de Governo* (ou Estados modernos) – a partir do século XVIII. (idem, p. 72).

Para Foucault (1984, p. 132), o biopoder foi o principal elemento para o desenvolvimento do capitalismo, pois este “só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos”. O aparecimento dessa nova forma de poder, também chamada por Foucault de regulamentação, está, portanto, relacionada com a emergência da população como um alvo da governamentalidade liberal.

Nesse contexto, Foucault (2005, p. 300) analisa a importância da sexualidade por duas razões, a saber:

de um lado, a sexualidade, enquanto comportamento exatamente corporal, depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente (e os famosos controles, por exemplo, da masturbação que foram exercidos sobre as crianças desde o fim do século XVIII até o século XX, e isto no meio familiar, no meio escolar, etc., representam exatamente esse lado de controle disciplinar da sexualidade); e depois, por outro lado, a sexualidade se insere e adquire efeito, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo do indivíduo mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população.

A sexualidade será a matriz das disciplinas e das regulações sobre a população, buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc.

Ainda segundo Foucault (1984), o “dispositivo da sexualidade” deve ser compreendido como um paradoxal mecanismo de produção de verdade em torno do corpo, seus usos e prazeres. Este dispositivo está ligado às práticas de poder, e alia uma profunda vontade de saber – base do discurso científico – a uma obstinada vontade de não-saber. Ou seja, ao mesmo tempo em que as técnicas de confissão extraem a privacidade sobre a sexualidade dos sujeitos, elas também produzem desconhecimentos, não-ditos, interdições. Assim, continua a existir e a produzir saberes que alimentam toda a rede de poder.

Atualmente, com as transformações no capitalismo – da passagem de um capitalismo industrial a um pós-industrial – a noção de biopolítica passa também por uma reformulação. Segundo Deleuze (1995), passamos de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. Para este autor, depois da Segunda Guerra Mundial, o poder disciplinar entra em crise e novas forças emergem.

A tese de Deleuze se baseia nas consequências manifestas nas formas pelas quais nos subjetivamos com a mudança. Uma subjetivação marcada pelas “formas ultra-rápidas que adotam o controle ‘ao ar livre’ e que substituem as antigas disciplinas que atuavam no período dos sistemas fechados”, diz o autor (idem, p. 278).

Para o autor (ibidem), os confinamentos da disciplina eram moldes diferentes, no sentido de serem variáveis independentes por que passavam os sujeitos - como a família, a escola, o exército, a fábrica -, subentendendo-se em cada ocasião um começo desde o “zero”, ao passo em que os controles são uma “modulação”, isto é, uma moldagem que pode ser transformada continuamente. A empresa, por seu caráter de “alma”, ou “etéreo” ajusta-se bem à necessidade da modulação na sociedade de controle, e transmite sua situação para as antigas instituições.

Ainda segundo o mesmo autor, podemos buscar correspondências entre a sociedade de controle e os tipos de máquinas que expressam essa formação social e que as utilizam. Para o autor, são máquinas de um terceiro tipo – sucedem as máquinas simples das antigas sociedades de soberania e as energéticas das sociedades disciplinares posteriores -, que não representam apenas uma evolução tecnológica, mas sim uma profunda mutação do capitalismo, assim resumida:

o capitalismo do século XIX é um capitalismo de concentração, tanto quanto à produção como enquanto à propriedade. Elege, pois, a fábrica como centro de confinamento, já que o capitalista não é só o proprietário dos meios de produção senão também, em alguns casos, o proprietário de outros centros concebidos analogicamente (as casas onde vivem os operários, as escolas). Enquanto ao mercado, sua conquista procede tanto por especialização como por colonização, ou bem mediante o barateamento dos custos de produção. Mas, na atual situação, o capitalismo já não se concentra na produção, freqüentemente relegada à periferia do terceiro mundo, inclusive na complexa forma de produção têxtil, metalúrgica ou petrolífera. É um capitalismo de superprodução. Já não compra matérias primas nem vende produtos terminados ou procede à montagem de peças soltas. O que tenta vender são serviços, o que quer comprar são ações. Não é um capitalismo de produção senão de produtos, ou seja, de vendas ou de mercado. Por isso é especialmente disperso, por isso a empresa ocupou o lugar da fábrica. A família, a escola, o exército, a fábrica já não são meios analógicos distintos que convergem em um

mesmo proprietário, seja lá o Estado ou a iniciativa privada, senão que se converteram em figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que logo tem apenas gestores. [...] O controle se exerce a curto prazo e mediante uma rotação rápida, ainda que também de forma contínua e ilimitada, enquanto que a disciplina tinha uma larga duração, infinita e descontínua [...].¹⁴ (DELEUZE, 1995, p. 282-284).

Na passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle, segundo o autor, a possibilidade da comunicação imediata com a comunicação de massa assume posição central na reestruturação das “formas-de-vida”. Essa nova tecnologia rompe as fronteiras entre as instituições disciplinares, construindo um novo ambiente de expansão capitalista. Esta passa a ser regida pelo conceito de empresa e de serviço, transformando a antiga sociedade do trabalho na sociedade do consumo. A construção do/a consumidor/a, por meio de disciplinas que submetam os corpos a um constante consumo, prescinde dos espaços fechados, e atuam fundamentalmente por meio do controle sobre o desenvolvimento da ação e da vigilância.

Há um plano de passagem da analítica foucaultiana do biopoder, eixo genealógico de seu trabalho, para a análise das formas de subjetivação, eixo ético. Este eixo de análise – o ético – deriva de uma busca das formas de resistência às relações de poder.

Segundo Foucault (1995), o que consiste a especificidade do poder é ele ser um modo de ação de alguns sobre outros, não se restringindo, portanto, a uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos. Dessa forma, o poder também não é, diz o autor, “a renúncia a uma liberdade, transferência de direito, poder de todos e de cada um delegado a alguns [...]” (idem, p. 243).

¹⁴ No original: “el capitalismo del siglo XIX es un capitalismo de concentración, tanto em cuanto a la producción como en cuanto a la propiedad. Erige, pues, la fábrica como centro de encierro, ya que el capitalista no es sólo el propietario de los medios de producción sino también, em algunos casos, el propietario de otros centros concebidos analógicamente (las casas donde viven los obreros, las escuelas). En cuanto al mercado, su conquista procede tanto por especialización como por colonización, o bien mediante el abaratamiento de los costes de producción. Pero, en la actual situación, el capitalismo ya no se concentra en la producción, a menudo relegada a la periferia tercermundista, incluso en la compleja forma de la producción textil, metalúrgica o petrolífera. Es un capitalismo de superproducción. Ya no compra materias primas ni vende productos terminados o procede al montaje de piezas sueltas. Lo que intenta vender son servicios, lo que quiere comprar son acciones. No es un capitalismo de producción sino de productos, es decir, de ventas o de mercados. Por eso es especialmente disperso, por eso la empresa ha ocupado el lugar de la fábrica. La familia, la escuela, el ejército, la fábrica ya no son medios analógicos distintos que convergen en un mismo propietario, ya sea el Estado o la iniciativa privada, sino que se han convertido en figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que ya sólo tiene gestores. [...] El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada, mientras que la disciplina tenía una larga duración, infinita y discontinua [...]”.

Ao contrário de uma relação de violência que sugere um outro pólo totalmente passivo, a relação de poder se articula sobre dois elementos. Nas palavras do autor, “que o ‘outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (idem, *ibidem*).

O autor situa o poder na ordem do “governo”, no significado amplo que tinha essa palavra no século XVI, não se referindo apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos – crianças, almas, comunidades, famílias, doentes. Quando o exercício do poder é definido nesses termos, inclui-se um elemento importante: a liberdade.

Assim, diz Foucault (idem, p. 244),

o poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.

Com isso, não há relação de poder sem resistência. Nas palavras do autor, “[...] toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta [...]” (idem, p. 248). Veremos no capítulo seguinte como os/as jovens resistem, na Escola L, aos conhecimentos e aos procedimentos que subjagam seus saberes e corpos, constituindo-se como sujeitos.

Para Deleuze (1995), o processo de subjetivação se liga à produção de um modo de existência, ou de uma individualização, particular ou coletiva específica, sem a qual não seria possível superar o saber nem resistir ao poder. Nas palavras do autor,

transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isto seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma “dobra”, segundo Foucault, uma relação da força consigo. [...] Foi o que os gregos inventaram, segundo Foucault. Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras *facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (dos quais inclusive o suicídio faz parte).¹⁵ (p.159-160, grifos do autor).

¹⁵ No original: “franquear la línea de fuerza, rebasar el poder, ello significaría plegar la fuerza, conseguir que se afecte a sí misma en lugar de afectar a otras fuerzas: un “pliegue”, según Foucault, una relación de la fuerza consigo misma. [...] Esto es, según Foucault, lo que inventaron los griegos.

Foucault analisa então os modos de existência gregos, cristãos, o modo como se introduzem nos saberes e se comprometem com os poderes, não no sentido de, digamos assim, um retorno aos gregos, mas de saber sobre as possibilidades que constituem nossas vidas ou nossos processos de subjetivação aqui e agora, para além dos modos de saber e de poder que tentam nos dominar.

Nesse sentido, o tema do “cuidado de si”, levantado por Foucault nos dois últimos livros de “A História da sexualidade”, apresenta grande importância.

No segundo volume, intitulado **O uso dos prazeres** (1994), o cuidado de si denota a busca da filosofia antiga por um sujeito que labora a si mesmo, a partir de uma obrigação e dos exercícios de si. Ele é ao mesmo tempo um dever ético de cada sujeito, quanto um labor moral, representado por uma atitude – formas de viver que constituem práticas, procedimentos, atividades, regras de condutas – compreendendo um trabalho físico como mental, tanto num domínio do corpo como da alma.

O mergulho de Foucault nos textos clássicos leva-o a descobrir, especialmente entre os textos produzidos pela literatura cristã medieval, a permanência da temática do sexo como preocupação sobre as práticas de si e com a ascese. O principal objetivo dessas práticas era os chamados “discursos verdadeiros”, com os quais se podiam fazer da existência uma obra de arte.

No terceiro volume, intitulado **O cuidado de si** (1985), o autor dá continuidade ao esquema de análise de textos clássicos como no segundo volume. Foucault (idem, p. 49) identifica o recrudescimento das relações de si para consigo, naquilo que se poderia chamar uma “cultura de si”. Mantém o mesmo objetivo – fazer de sua existência uma obra de arte -, porém se configurando por uma ética da austeridade, realizada entre confessor/a e confidente.

Nos últimos textos estudados nessa obra, podemos perceber a similitude das técnicas apresentadas com o que se verá na ética cristã do início da Era Cristã até os nossos dias. Apoiada na ideia do acesso a um eu verdadeiro – ao contrário da cultura clássica de si que propunha a ideia de cada um construir, criar a si mesmo – estabelece novas formas de subjetivação pela ligação do indivíduo com a sua sexualidade, entranhando-se no corpo e na alma ocidental, até mesmo no discurso científico.

Ya no se trata, como en el caso del saber, de formas determinadas o, como en el caso del poder, de reglas coactivas: se trata de reglas *facultativas* que producen la existencia como obra de arte, reglas éticas y estéticas que constituyen modos de existencia o estilos de vida (de los que incluso el suicidio forma parte)”.

Certamente Foucault desenvolveu conceitos específicos no âmbito da abertura da experiência na tentativa de estabelecer formas de nos opormos à sociedade de controle, entre eles o de heterotopia.

Este conceito se refere às novas configurações espaciais que opõem lugares comuns a lugares que, apesar de comuns, reais, nos dão a sensação de que podem perturbar as relações aparentemente estáveis do mundo em que vivemos (VEIGA-NETO, 2007a). Segundo Veiga-Neto,

esse conceito foi proposto por Foucault para designar todo e qualquer lugar cuja existência – em contraposição às *utopias* – é real e que, embora localizáveis, parecem se encontrar por fora de todos os lugares comuns em que vivemos. As heterotopias são lugares que parecem manter uma relação de neutralização, suspensão ou inversão com os demais lugares de nossos cotidianos. Elas nos inquietam, pois aparecem como que deslocadas e desencaixadas em relação aos demais lugares que habitamos. [...] [Reportando-se a Foucault] É daí que vem a sensação de que as heterotopias atrapalham a linguagem, alteram os sentidos e perturbam as relações aparentemente estáveis entre as palavras e as coisas. (idem, p. 257, grifos do autor).

O conceito de espaço escolar utilizado nesta dissertação é entendido a partir do conceito foucaultiano de heterotopia. Este é resultado de uma “aguda sensibilidade do filósofo para com as novas espacialidades então nascentes”, diz Veiga-Neto (2007a, p. 257); decorrentes do entendimento do espaço, na Modernidade, como posicionamento. “Atualmente, então, o lugar que cada corpo ocupa no espaço faz sentido não por si mesmo, mas em função das suas relações com os lugares vizinhos” (idem, p. 256).

Ainda segundo o mesmo autor, dessa conceituação de espaço a partir do conceito de heterotopia, advém o entendimento do currículo como “decisivo tanto na afirmação de um novo tipo de espacialização quanto na disseminação de novas maneiras de perceber o espaço e dar sentido a eles” (idem, p. 252). Daí a necessidade de trabalharmos esses conceitos como inter-relacionados.

Por meio do conceito de heterotopia, podemos pensar em espaços outros – reivindicados pelos/as jovens – que sejam úteis para os fins do currículo vivo, ou seja, incluídos no planejamento escolar. Este objetivo só será possível se a escola não se limitar à sala de aula, mas for capaz de pensar todos os espaços – o pátio, a rua, o bairro, a cidade – como interpenetráveis. É preciso pensar o outro, e a partir disso, como nos constituímos por verdades múltiplas, e, portanto, por inúmeras diferenças, como as de gênero, etnia, classe e sexualidade, entre outras.

Nos processos pelos quais nos constituímos como sujeitos generificados¹⁶, a inscrição do masculino ou do feminino nos corpos é decorrente do contexto de determinada cultura. Segundo Scott (1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais com base nas diferenças percebidas entre os sexos”.

Segundo Fischer (1996, p. 95), essa mudança de foco para o caráter fundamentalmente social nos Estudos de Gênero¹⁷ foi importante para a constituição do campo de estudos, pois

todo o investimento que as diferentes sociedades fizeram sobre as mulheres, amarrando-as a seus corpos, como naturalmente deficientes, em falta, doentes, frágeis – e tantas outras qualificações justificadas a partir da concretude biológica –, é hoje investigado justamente a partir de categorias como a de gênero, pela qual distinguimos o corpo sexuado e o gênero culturalmente construído (os modos de comportar-se, os papéis que cabem ao homem e à mulher, as disciplinas a que cada um deve submeter-se e assim por diante) e, sobretudo, pela qual expomos as cristalizadas e naturalizadas relações de poder entre os sexos.

A autora refere-se a um modelo de relações de gênero baseado nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, que teve início no final do século XVIII, e que foi denominado por Thomas Laqueur de modelo do “dimorfismo sexual”. Tal modelo se baseava em aparatos tecnológicos e novos procedimentos das ciências médicas para justificar a superioridade dos homens, que segundo esses cientistas era notada não apenas nos aspectos físicos, mas também nas diferenças morais e espirituais entre ambos. Daí, então, a necessidade de uma categoria como gênero, tornando-se possível investigar não só o corpo feminino como as identidades de gênero constituídas no processo citado.

De acordo com Louro (1996), essa mudança de foco para o social tem decorrência imediata para o trabalho prático. Nas palavras da autora,

[...] agora não se trata mais de focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas sim os processos de formação da feminilidade e da masculinidade, ou os sujeitos femininos e masculinos. O conceito parece acenar também imediatamente para a idéia de relação; os sujeitos se produzem em relação e na relação. (idem, p. 2).

¹⁶ Scott (1995) utiliza-se do conceito de gênero e reflete acerca da constituição do sujeito enquanto ser “generificado”.

¹⁷ A autora refere-se *ipsis litteris* à teoria feminista e não aos Estudos de Gênero como o fizemos. Tomamos essa liberdade em deferência a Louro (1997), que afirma serem os Estudos de Gênero afluentes das discussões sobre os estudos da mulher, que surgiram nos anos 60 e 70 do século passado.

Novamente, afasta-se - ou se tem a intenção de afastar – proposições essencialistas sobre os gêneros, dirigindo-se a ótica para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*.

Ainda segundo Louro a pretensão seria “entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” (1997, p. 24, grifos da autora). Para tanto, seria preciso pensar o conceito de gênero não como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos - o que parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais –, pois assim deixar-se-iam de considerar, segundo a autora, “as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (idem, *ibidem*).

Tal instabilidade nos remete também ao conceito de identidade, inclusive as identidades de gênero e sexuais, entendidas a partir de estruturas de interação além da restrita esfera familiar, conectando-se a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder.

Nos Estudos Culturais, identidade e diferença são conceitos estritamente dependentes (SILVA, 2003). Segundo o autor, identidade e diferença são produções mutuamente determinadas, as quais consideram a diferença “não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida aqui como resultado) são produzidas” (idem, p. 76, grifos do autor).

Como resultado de atos de criação linguística, identidade e diferença devem ser nomeadas de acordo com certas propriedades que caracterizam a linguagem. Como a que se refere ao seu processo básico de funcionamento - de acordo com o linguista suíço Ferdinand de Saussure, um sistema de diferenciação: os elementos – os signos – que constituem uma língua não têm qualquer valor absoluto, só adquirindo valor – ou sentido – numa cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele, diz Silva (2003, p. 77).

Ainda segundo o mesmo autor,

Reencontramos, aqui, em contraste com a idéia de diferença como produto, a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo. (idem, p. 78).

Nunca irreduzíveis à linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, acompanham outra característica desta, a saber: uma estrutura instável, pois como o teórico Jaques Derrida percebeu a respeito do signo, este depende de uma “ilusão” – chamada por ele de “metafísica da presença” - para que realize a promessa da presença – a coincidência com a coisa ou o conceito – indefinidamente adiada. Segundo Silva, “em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (idem, p. 80).

Além disso, há outras características na definição da identidade e da diferença ligadas à suas propriedades enquanto relação social. “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (idem, p. 81).

Ainda segundo o mesmo autor, as relações de poder fixam “uma determinada identidade como norma” (idem, p. 83). Este processo passa, então, a ser “uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (idem, *ibidem*). Instituir uma identidade como norma é também utilizar-se de outros componentes de poder, como a classificação, a demarcação de fronteiras entre o “eu” e o “outro” e até mesmo da exclusão e inclusão do que é considerado desejável, ou não, para a constituição do sujeito.

Com relação às identidades sexuais e de gênero também é possível entender que estas são plurais e estão em constante transformação. Embora intimamente relacionadas, não podem ser tomadas como uma e a mesma “coisa”.

Louro salienta esta diferença afirmando que

os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas [...]. Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem a sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. (1997, p. 26, grifos da autora).

A autora sustenta que as identidades sexuais e de gênero estão profundamente inter-relacionadas, embora nossas linguagens e práticas as confundam, tornando difícil pensá-las distintivamente. “Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.)”, diz a autora (idem, *ibidem*).

Louro (2000) afirma que com a centralidade adquirida pela sexualidade nas

modernas sociedades ocidentais, nossas identidades de gênero e sexuais tornam-se “a referência mais ‘segura’ sobre os indivíduos” (p. 64); parecendo difícil entendê-la a partir das propriedades de fluidez e inconstância. “Tememos a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução que implica não ter identidade fixa”, diz a autora, citando Weeks (idem, ibidem). Com isso, corpo e identidade constituem as referências a partir das quais apresentamo-nos (ou representamo-nos) como sujeitos de múltiplas identidades sociais.

Ainda segundo a mesma autora, no campo da sexualidade

[...] uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objecto do seu desejo, como parceiro de seus afectos e dos seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. (idem, 68).

Louro (1997) analisa a proposição, pela instituição escolar, da constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. E, nesse sentido, questiona a “naturalidade” da identidade heterossexual, e conseqüentemente, também, a “artificialidade” da identidade homossexual, em vista de “tanto empenho” para o garantia da primeira (idem, p. 81).

Em outras palavras, mesmo a identidade masculina, branca, heterossexual, constituída a norma não é natural (LOURO, 2000; 1997). Segundo a autora, o processo de “aquisição” da heterossexualidade, realizado por várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, é feito desde os primeiros anos de vida por meio de um processo de heterossexualidade compulsória, ou heteronormatividade; o que supõe que a heterossexualidade seja a norma que passa a ser preponderante.

Na base desta imposição quanto a um caráter heterossexual presente no conceito de “gênero” estaria, segundo Louro (1997, p. 31), reportando-se a Scott - que aplica o argumento às análises de gênero -, mas principalmente a Derrida - que oferece “a base de algumas dessas argumentações” -, “um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros”. Nas palavras da autora, “usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão” (idem, ibidem).

A autora explica que o pensamento dicotômico – “marca” da modernidade, segundo Derrida - opera por meio de “dois pólos” – o primeiro “superior” ao segundo – que “diferem e se opõem”, sendo que cada um é ainda aparentemente “uno e idêntico a si mesmo” (idem, *ibidem*).

Para Louro – bem como para o autor e a autora a que se reporta – seria, então, indispensável implodir essa lógica e, com isso, a suposição de que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um pólo dominante e outro dominado, sendo esta a única e permanente forma de relação entre os dois elementos.

Ainda segundo a mesma autora,

uma das conseqüências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que se abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “genero”. (idem, p. 34).

Por último, o conceito de performatividade desenvolvido pela teórica Judith Butler, no texto **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**¹⁸, nos permitirá não fixar a identidade e a diferença, como quando atribuímos à representação uma forma puramente descritiva.

O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a idéia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação. (SILVA, 2003, p. 92).

Ao invés de pensar que ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social, este conceito remete nossos atos de fala a uma rede mais ampla de atos linguísticos que, “contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo” (idem, p. 93).

Segundo Silva, “a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição” (idem, p. 94). Nesse contexto, não

¹⁸ Texto traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, que integra o livro organizado por Guacira Lopes Louro, **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade** (1999). *Vide bibliografia in fine*.

se trata de opinião própria o fato de retirarmos uma expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada e a inserirmos num novo contexto, como quando utilizamos a expressão “negrão” para nos referirmos a um homem negro, conforme exemplo citado por Silva (*ibidem*).

Ainda segundo o mesmo autor, citando Butler,

a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É essa possibilidade de interromper o processo de “recorte e colagem”, de efetuar uma parada no processo de “circularidade” que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades. (*idem*, p. 96).

Na medida em que novas identidades emergem publicamente, também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades, com implicações tanto para os grupos conservadores, quanto para os grupos que estão comprometidos com a mudança. Para os primeiros é o questionamento da fixidez das identidades herdadas que está em jogo, e para os segundos, a colocação de desafios sobre como articular essas lutas que envolvem a constituição de identidades que acenam para o movimento constante.

Esses conceitos apresentados aqui serão melhor detalhados nos dois próximos capítulos ao analisarmos os dados coletados no estudo.

1.2 Caminhos percorridos: contexto, estratégias e instrumentos

Um critério básico para a escolha da escola relacionava-se à diversidade cultural de seus sujeitos, o que sabemos ser uma característica de escolas em que predominam os ideais de qualidade e de excelência sob o peso da tradição.

A Escola Estadual L, localizada na região central do município de Campo Grande/MS, atendeu a essa necessidade. Segundo informações do diretor e da vice-diretora, a escola recebe alunos e alunas de diversas regiões afastadas da cidade e também das proximidades, o que constitui um cenário de grande diversidade social e cultural à comunidade.

A escola está instalada em um amplo prédio de dois andares, sendo que no térreo ficam o refeitório, as salas de informática e a quadra de esportes, e no piso superior as demais salas de aula, a diretoria, a secretaria, a biblioteca, a sala de professores/as e a cantina. A rede física da escola contempla: 11 salas de aula; 01 diretoria; 01 secretaria; 01 sala para professores/as; 02 salas para coordenação; 01 biblioteca; 01 cantina; 01 depósito de materiais; 02 salas de informática; 01 sala de vídeo; 01 auditório; 01 quadra de esportes coberta; 01 quadra de esportes descoberta; 02 salas destinadas ao Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos (CCDT)¹⁹.

O Ensino Fundamental - do 6º ao 9º ano - se realiza no período vespertino, contemplando a seguinte divisão de alunos e alunas por ano, aproximadamente: 17 alunas e 14 alunos de 6º anos; 13 alunas e 27 alunos/as de 7º anos; 44 alunas e 44 alunos de 8º anos; e 44 alunas e 31 alunos de 9º anos. Total de 116 alunos e 118 alunas.

O primeiro contato com a escola ocorreu em maio de 2008, quando a vice-diretora prontamente recebeu nossa carta de apresentação e ouviu nossas solicitações para a coleta dos dados. Destacamos os objetivos da pesquisa, que eram compreender as constituições identitárias dos/as jovens, mediante as práticas e discursos que conformam o espaço escolar e as identidades escolarizadas dos sujeitos.

Ela mostrou-se disposta a ajudar no que fosse necessário, ressaltando que gostaria que uma cópia da dissertação ficasse na escola ao término da pesquisa. No mesmo dia, à tarde, voltamos à escola para falar com a coordenadora sobre a conversa realizada de manhã e, no dia seguinte, já estávamos em campo.

A definição desta pesquisa como “etnográfica” se relaciona à expressão “investigação qualitativa”, cuja abordagem tem sido utilizada por antropólogos/as e cientistas sociais há mais de um século (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Segundo os mesmos autores, a expressão “investigação qualitativa” designa

¹⁹ O CCDT é um dos “serviços de apoio especializados” das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs). Trata-se de unidades destinadas ao atendimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, implantadas pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, por meio do Decreto n.º 6.064, de 19 de agosto de 1991, dentro do ideal da escola inclusiva (GRANEMANN, s.d). De acordo com a referida autora, a educação especial do Estado passou por diversas reestruturações com o objetivo principal de desenvolver a política de inclusão dos alunos e alunas com deficiências e ou necessidades educacionais especiais, e as UIAPs foram substituídas. No entanto, os CCDTs continuaram sendo utilizados, oferecendo aulas gratuitas de artes plásticas, música, teatro e educação física.

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. [...] [Cujos objetivos] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...] em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (idem, p. 16).

Ainda segundo os mesmos autores, citando Goetz e Le Compete, embora a expressão etnográfica seja utilizada para se referir a uma categoria particular de investigação qualitativa, cujo objetivo é a descrição da cultura – do modo como o fazem a maioria dos antropólogos/as –, “[...] ela também é utilizada de forma mais genérica – algumas vezes como sinônimo – da investigação qualitativa tal como estamos a descrever” (idem, p. 17).

Bogdan & Biklen apontam a observação participante e a entrevista em profundidade como “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas” (idem, p. 16).

A primeira caracteriza-se pelas seguintes palavras dos autores:

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias. (idem, p. 16).

E a segunda:

O objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. Este objetivo implica que o investigador passe, freqüentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas do tipo ‘descreva um dia típico’ ou ‘de que é que mais gosta no seu trabalho?’, registrando as respectivas respostas. O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelhas de entrevistas pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos. (idem, p. 17).

Existe uma forte tendência para que o perfil da maioria das investigações qualitativas se estabeleça a partir da noção das relações no trabalho de campo, havendo mesmo, “[...] muitos aspectos do trabalho de campo que só poderão ser resolvidos por si” (idem, p. 127). Segundo os mesmos autores, isso implica em que

“as questões relativas à duração, aos sujeitos e à forma de participação tendem a surgir à medida que o trabalho se desenvolve” (idem, p. 127).

O cenário de observação participante para o processo desta pesquisa contemplou o pátio e a quadra de esportes da Escola Estadual L. Foram observados, no período de um mês, os/as alunos/as durante momentos de entrada e de saída, nas aulas de Educação Física e nos recreios, totalizando, aproximadamente, quarenta horas de observações, entre treze entradas, saídas e intervalos e quarenta e duas aulas de Educação Física; todas registradas em diário de campo.

Com relação à escolha desses lugares para comporem as observações da pesquisa, procuramos nos voltar para as práticas rotineiras, por supor que “‘prestamos pouca atenção’ a eficiência da normalização cotidiana, continuada, naturalizada”, como diz Louro (1997, p. 84). Em pesquisa que prioriza a sexualidade tal intento torna-se complexo e instigante, visto que a “naturalização”, inerente aos discursos socialmente produzidos, é ainda mais acentuada.

A ênfase dada às aulas de Educação Física é condizente à condição desta como “um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças”. (idem, p. 74).

No desenvolvimento da pesquisa a observação participante foi entendida como um processo, no qual se privilegiaram, cada vez mais, a participação do observador no acesso ao campo de atuação e às pessoas.

Esse processo possibilitou, aos poucos, a observação tornar-se cada vez mais concreta e centrada em aspectos que foram essenciais para responder às questões da pesquisa (VIANNA, 2003, p. 52).

Desse modo, segundo o mesmo autor, citando Spradley, distinguimos três fases, a saber:

Primeira, a observação descritiva, sobre aspectos gerais da complexidade do campo de estudo, na qual foram contemplados os seguintes aspectos: como os/as jovens agrupam-se entre si; quais são esses grupos; como se organizam; como os/as jovens se agrupam nos espaços da escola; que tipo de interações os meninos têm entre si, e com as meninas; que tipo de interações as meninas têm entre si, e com os meninos; como os/as jovens utilizam os vários espaços da escola; quais as regras impostas pela escola para as utilizações dos espaços coletivos da mesma; como os/as jovens vivenciam essas regras e normas; quais as principais estratégias utilizadas pelos/as profissionais da escola para disciplinar as condutas e os corpos dos/as

jovens; como os/as jovens se vestem e quais as marcas que imprimem para diferenciarem-se ou identificarem-se entre si; como professores/as e profissionais da escola atuam com as tomadas de decisão dos/as jovens.

Segunda, a observação centrada, sobre os problemas mais primordiais para as questões da pesquisa, na qual foram observados os seguintes elementos: como se produzem os discursos que instituem diferenças; quais os efeitos que os discursos exercem; quem é marcado como diferente.

Terceira, a observação seletiva, sobre novas questões e exemplos para os tipos de práticas e processos encontrados na segunda fase da observação, como quais são as novas identidades que surgem e que desestabilizam as identidades ditas “normais”, básicas e hegemônicas, momentaneamente - até que o poder se reestruture para novamente dominá-las -, ou num sentido mais amplo de transgressão das práticas sociais na escola.

Sobre o método utilizado para fazer os registros das observações, seguiram-se as formas da narrativa e em gravador de voz.

Procurando evitar “possíveis vieses seletivos e deformações decorrentes de lapsos de memória”, como diz Vianna (2003, p. 58), citando Selltiz et al., as anotações em diário de campo foram realizadas no intervalo entre uma aula e outra de Educação Física, com um intervalo de tempo pequeno entre o decorrer dos acontecimentos e o registro dos dados.

Outra recomendação feita por Vianna refere-se à necessidade de o/a observador/a desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações. Nas palavras do autor,

há situações que impedem o registro imediato, por quebrar a naturalidade da ocorrência ou perturbar as pessoas envolvidas no ato da observação. Além disso, é possível considerar que o constante registro pode, em muitos casos, contribuir para comprometer a qualidade da observação, pois o observador, sem dúvida, dividirá as suas atenções entre o ato de observar e o de registrar as suas percepções, perdendo, dessa forma, elementos que poderiam ser significativos para os objetivos do seu trabalho. (idem, p. 59).

Ainda segundo o mesmo autor, sobre as formas de apresentação dos relatórios, estes “devem ser tão completos quanto possível” (idem, p. 60). O autor afirma que quando se empreende a análise dos dados é importante contar com o máximo de elementos possíveis, para que não haja “lacunas de interpretação” (idem,

ibidem).

Em nosso diário de campo, procuramos descrever os fenômenos observados de maneira objetiva e precisa. Nos casos em que foi necessário fazer alguma interpretação sobre o que foi observado, demos-lhe um destaque, tratando de indicar que se tratou de uma visão de uma pessoa sobre o que ocorreu, a fim de não distorcermos análises e interpretações posteriores da pesquisa (idem, p. 61).

Como forma de “garantir” a validade e a confiabilidade dos dados coletados durante as fases de observação participante, buscou-se, após quinze dias do início da realização da mesma, a discussão dos dados coletados com a Prof^a. Dr^a. Constantina Xavier Filha, orientadora deste estudo, com vistas a definir assuntos de relevância para as fases seguintes.

De acordo com esta primeira análise destacaram-se alguns temas que nortearam o aprofundamento posterior. São eles: a produção das diferenças sexuais e de gênero na e pela escola; a vigilância sobre o corpo dos/as jovens e as normas da escola; a atuação dos/as professores/as e profissionais com as tomadas de decisão dos/as jovens; as demonstrações de sexismo e de homofobia na escola; as formas de utilização do espaço coletivo; as resistências; os espaços outros de constituição das identidades sexuais e de gênero pelos/as jovens nas aulas de Educação Física; as transgressões à normalização dos gêneros; a identificação dos/as jovens pela música; os elos e os códigos compartilhados pelos/as jovens; as novas configurações do poder na sociedade; a violência; outras pedagogias culturais; e as heterotopias.

Com isso, os passos seguintes definidos foram: a entrevista com o corpo pedagógico²⁰ e a entrevista com os/as jovens. As medidas seguintes se referiam, então, às formas de coleta – qual o local, como registrar, quantas pessoas, entrevistas em grupo ou separado etc.

Em pesquisas qualitativas em educação, a entrevista reflexiva tem sido empregada como uma possibilidade de considerar algumas questões suscitadas pela condição de interação da entrevista (SZYMANSKI et al., 2004).

Em oposição à visão do aspecto supostamente neutro de coleta de dados e a posição passiva do/a entrevistado/a, considerado como um mero informante, esse instrumento tem “o caráter de interação social da entrevista”, influenciando “tanto o

²⁰ As entrevistas com corpo pedagógico não faziam parte do pré-projeto de pesquisa, tendo sido definidas na reunião de discussão após quinze dias de coleta de dados. Elas surgiram da necessidade de também se analisarem os discursos tidos como “hegemônicos” na instituição escolar.

seu curso como o tipo de informação que aparece” (idem, p. 11). Ainda segundo as mesmas autoras:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade. (idem, p. 14).

É importante lembrar também dois aspectos assinalados por Szymanski et al (idem), na descrição da entrevista como instrumento reflexivo. Ambos dizem respeito a uma sugerida “volta ao/a entrevistado/a”, denotando num primeiro aspecto, tanto a compreensão da fala do/a entrevistado/a pelo/a entrevistador/a – “que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (p. 15) –, quanto à articulação de uma nova narrativa, a partir da narrativa do/a pesquisador/a; e num segundo aspecto: “cumpram também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista, desde a pesquisa em ciências sociais até no jornalismo” (CRIPA apud SZYMANKI et al, 2004, p. 15).

As entrevistas aos/as jovens contemplaram os seguintes temas: a) o processo de construção das identidades e das diferenças – objetivação/subjetivação; b) relações de gênero; c) resistências; e d) heterotopias – espaços outros.

E as entrevista com o corpo pedagógico: a) poder; b) resistências; e c) novos investimentos por parte do poder.

Foram realizadas com os/as jovens das três salas do 9º ano, numa sala desocupada, cedida pela escola, dezenove entrevistas, em grupo de três entrevistados/as, sendo doze do sexo feminino e sete do masculino.

A definição desses grupos para a realização das entrevistas foi feita em acordo com a direção da escola, para quem os/as jovens dos nonos anos teriam mais condições de responderem perguntas ligadas aos corpos, como era o objetivo da pesquisa. Quanto à escolha dos sujeitos realizou-se por meio da manifestação destes para participação das entrevistas.

Do corpo pedagógico foram entrevistadas uma coordenadora e uma inspetora de alunos/as. No total foram vinte e uma entrevistas.

Quadro 1: Entrevistados/as

Nome	Idade	Série	Sexo
J	14 anos	9º	M
C	13 anos	9º	M
G	14 anos	9º	F
D	13 anos	9º	F
M	15 anos	9º	M
F	14 anos	9º	M
I	15 anos	9º	M
R	14 anos	9º	F
O	13 anos	9º	F
T	16 anos	9º	F
H	14 anos	9º	F
L	15 anos	9º	F
J	14 anos	9º	F
S	15 anos	9º	F
W	16 anos	9º	M
V	17 anos	9º	F
E	15 anos	9º	M
B	14 anos	9º	F
K	14 anos	9º	F
Coordenadora	-	-	F
Inspetora	-	-	F

Fonte: Elaborado pelo autor e pela autora (2009).

Com relação à nossa presença na Escola L, sentimos, da parte dos sujeitos observados e entrevistados, boa aceitação para realizarmos o trabalho, sem problemas aparentes quanto à incorporação de um novo sujeito naquele espaço e com resultados muito satisfatórios. A generosidade com que os/as jovens se prontificaram a participar das entrevistas, e aceitaram seus propósitos, o atestam.

No entanto, nossa participação no acesso ao campo de atuação e aos/as jovens não chegou a aprofundar-se tanto, no sentido de poder revelar detalhes da experiência pessoal e interpessoal desses/as jovens.

Como afirmou Reguillo (2003), a cidadania cultural reivindicada pelos/as jovens consiste no direito de, paradoxalmente, homogeneizar-se para poder diferenciar-se dos outros, especialmente dos/as adultos/as. Esta premissa valeu para nós como uma anunciação das dificuldades que iríamos encontrar em nossa aproximação como os sujeitos da pesquisa, e de como isso também pode ser um fator de dificuldade no que tange ao relacionamento intergeracional na escola.

Por outro lado, durante as entrevistas alguns/as jovens mostram-se dispostos a conhecerem e a serem conhecidos, e nossa figura também se transformou na de seus mensageiros/as, ou simplesmente ouvintes, surtindo daí muitas informações importantes para nós.

A referida volta ao/a entrevistado/a foi realizada, servindo a uma melhor compreensão de alguns discursos e à complementação de algumas informações, tanto da parte dos pesquisadores/as, quanto dos/as entrevistados/as.

1.3 Análise dos dados

Dos textos de referência dessa pesquisa, a saber, os registros das observações participantes e das entrevistas, depreendemos sete macro-categorias para comporem o eixo de análise de dados.

A primeira macro-categoria é o dispositivo da escolarização, abrangendo tanto as práticas disciplinares, quanto as pós-disciplinares - características dos limites da disciplina e da assunção de outros locais importantes de produção de subjetividade, além da escola. Compuseram esta macro-categoria: a vigilância sobre o corpo dos/as jovens; as normas da escola; as regras para a utilização dos espaços coletivos; e as novas configurações do poder na sociedade.

A segunda macro-categoria são as resistências. Esta macro-categoria fundamentou a discussão sobre o tipo de respostas que os/as jovens dariam a um direcionamento tão compulsivo em relação a seus corpos, dessa forma constituindo-se como sujeitos. Compuseram-na as seguintes categorias: como os/as jovens vivenciam essas regras e normas; estratégias utilizadas pelos/as profissionais da escola para disciplinar as condutas e os corpos dos/as jovens; a identificação dos/as jovens pela música; os elos e os códigos compartilhados pelos/as jovens; como os/as jovens se vestem e quais as marcas que imprimem para diferenciarem-se ou

identificarem-se entre si; como professores/as e profissionais da escola atuam com as tomadas de decisão dos/as jovens; as formas de utilização do espaço coletivo; e as heterotopias.

A terceira macro-categoria é a violência, analisada, não a partir da violência em si, mas como um *constructo* social, produzida em relações de poder, em relação e na relação de gênero. Compuseram essa macro-categoria, a própria categoria da violência de gênero e a produção das diferenças sexuais e de gênero na e pela escola, como instrumentos de análise do fenômeno da violência.

A quarta macro-categoria é o gênero como um conceito analítico. Esta macro-categoria objetivou analisar as relações de poder entre os gêneros, entendidos como um processo culturalmente construído e constituinte da identidade dos sujeitos. Esta macro-categoria foi investigada justamente a partir de categorias como gênero, pela qual distinguimos o corpo sexuado e o gênero culturalmente construído, observando-se os modos de comportarem-se; as condutas que cabem aos meninos e às meninas; as disciplinas a que cada um deve submeter-se; os tipos de interações de meninos e meninas entre si e com o outro gênero; e as manifestações de sexismo e misoginia na escola.

A quinta macro-categoria é a sexualidade. Nosso objetivo aqui foi entendê-la também como fazendo parte da identidade dos sujeitos e construída culturalmente. As categorias que compuseram essa macro-categoria foram: estratégias utilizadas pelos/as profissionais da escola para disciplinar as condutas e os corpos dos/as jovens; a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos; as táticas e as tecnologias que garantem o “governo” e o “autogoverno” dos sujeitos; e outras pedagogias culturais.

A sexta macro-categoria são os espaços de constituição das identidades sociais pelos/as jovens. Esta macro-categoria visou considerar os espaços da escola como heterotopias. Em outras palavras, seu objetivo foi pensar na possibilidade de se criar - em relação ao que os/as jovens pedem - espaços outros, como *locus* de diferenças e de alteridade, no currículo da Escola L. Suas categorias de análise incluíram as formas de agrupamentos dos/as jovens nos espaços da escola e as heterotopias.

A sétima macro-categoria é a performatividade. Esta macro-categoria atentou para a possibilidade de interrupção das identidades hegemônicas por meio das transgressões à normalização do gênero na Escola L. Tal intento exigiu tomar as

seguintes categorias de análise: a produção de discursos que instituem diferenças; os efeitos que os discursos exercem; quem é marcado como diferente; e que tipo de identidades surgem para desestabilizar as identidades hegemônicas.

Após a organização dos dados nas referidas categorias, tecemos o texto, visando analisar os excertos de cenas e discursos descritos em diário de campo das observações participantes e nas transcrições das entrevistas.

Para dar suporte às interpretações também nos valem os quadros ilustrativos elaborados a partir da tabulação das entrevistas. No corpo do texto encontram-se os quadros considerados os mais importantes para nossas análises.

Destacamos que a flexibilidade dessas metodologias auxiliou na construção do perfil de nossa pesquisa. Por outro lado, o caráter interativo e envolvente dos instrumentos de coleta de dados, permitiu a troca de discursos coletados em suas multiplicidades, aproximando-nos dos sujeitos e do local da pesquisa, como veremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

A “REDE DE SEQUESTRO” ESCOLAR

“Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas.”

Guacira Lopes Louro (1997, p. 59).

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar as características da Escola L, como uma instituição disciplinar, a partir das obras de Foucault (1995; 2007; 2009); e também pelas formulações a respeito da sociedade de controle, de Gilles Deleuze (1995).

Ao longo de seus subtópicos, também mostramos as formas de resistências e o problema da violência na escola estudada, procurando entender o tipo de respostas que os/as jovens dão a um direcionamento tão marcante em relação a seus corpos, dessa forma constituindo-se como sujeitos.

2.1 O dispositivo da escolarização e as identidades “escolarizadas”

Escolhemos a epígrafe no início do capítulo como testemunha à pertinência de nossas primeiras observações sobre a descrição dos aspectos gerais da Escola L, a seguir:

O prédio escolar tem dois corredores internos por onde se tem acesso às salas. Há também dois corredores externos, sendo que em um deles é permitida a circulação e no outro os portões encontram-se trancados. As

salas de aula ficam ao longo dos dois corredores internos, e no meio ficam a sala dos/as professores/as, a diretoria, a coordenação e a secretaria. Há também, no mesmo andar, mais ao fundo, uma lanchonete, um banheiro masculino e um feminino e um bebedouro. No subsolo ficam a cantina, as salas de informática e as quadras de esportes, sendo que a única em condições de uso é a quadra de esportes coberta. O acesso ao subsolo pode ser feito através de três escadarias, sendo duas ao fundo e outra à frente, mas apenas esta – a mais vigiada - estava sendo usada, pois as duas outras também estavam com os portões trancados. (Diário de Campo, 16/05/2008).

É evidente, nesta primeira observação, a aproximação de algumas características descritas com a lógica do panóptico, debatida no primeiro capítulo desta dissertação. O posicionamento central em que se encontram as salas da direção, coordenação, secretaria e professores/as, de onde todas as salas de aula podem ser vistas, atestam esse fato. É importante ressaltar que o exercício do poder é aperfeiçoado com o panóptico, por meio de várias maneiras, como a potencialização da economia da visibilidade no exercício do poder, porque pode reduzir o número dos que o exercem, ao mesmo tempo em que multiplica o número daqueles/as sobre os quais é exercido; o alcance de um efeito sobre aquele/a que está sendo vigiado/a, da sensação de estar sempre a mercê do olhar do/a vigilante, mesmo que este não seja mesmo constante; e tudo isso sendo “um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 2007, p. 143). Ou seja, trata-se de um processo “continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível”, como diz Louro (1997, p. 63).

No entanto, outra forma de cerceamento da liberdade, representada pela presença dos portões trancados no acesso entre espaços interiores da escola, chamaram nossa atenção.

No decorrer da pesquisa, percebemos que aqueles portões impediam que os/as jovens tivessem acesso à quadra de esportes, e numa entrevista, uma jovem do 8º ano respondeu que antes os/as jovens podiam usar a quadra durante o intervalo e que agora a direção não permitia. Quando perguntamos o motivo, ela disse: “Acham que iremos destruir a quadra” (Diário de Campo, 19/05/2008).

De acordo com a resposta da jovem, o uso da quadra outrora fora “permitido” e hoje já não é mais. Numa entrevista com um jovem descobrimos que uma briga durante os jogos interclasses de dois anos atrás, ocasionou a suspensão do evento e o fechamento da quadra de esportes fora dos horários de aula.

Na Escola L há espaços que não são utilizados, pois seus acessos são vedados, e outros cuja utilização é regulada pela escola. O quadro a seguir ilustra as percepções dos/as demais entrevistados/as sobre o espaço da escola e sua utilização:

Quadro 2: O que acha do espaço da escola? O que gosta de fazer nesses espaços?

Nome	Resposta
J	Deveria ser mais aproveitado. Não deveria ser proibido o acesso a certos lugares.
C	Acha bom, mas deveria ser mais bem aproveitado. Ele se queixa dos lugares fechados e em estado precário. Também da falta de espaço.
G	Gosta da quadra, mas sente não poder andar nela durante o recreio.
D	Gosta de ficar mais na quadra.
M	Gosta de ficar mais na quadra.
F	Gosta de ficar mais na quadra.
I	Gosta de ficar mais na quadra.
R	Do pátio onde ficam todos/as.
O	O recreio é curto e o espaço que dão para os/as jovens também. Gostaria de ir para a quadra, mas é proibido.
T	Quadra. A proibição quanto ao uso dos espaços faz com que ela não goste da escola.
H	Sente não poder usar a quadra no intervalo.
L	Gosta de jogar vôlei e dançar. Gostaria que lá em baixo fosse aberto para andar.
J	O espaço é bom.
S	Gosta de Educação Artística.
W	Gravação inaudível.
V	Menos grades e mais espaço.
E	Quadra e ouvir música.
B	Espaço grande. Gosta de andar e conversar.
K	Espaço pequeno. Não sente vontade de fazer nada, apenas estudar.

Fonte: Dados das entrevistas (2009).

Com relação às regras que determinam o uso do espaço na escola, Louro afirma que,

ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas o tempo de trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”). A escola é parte importante desse processo. (1997, p. 59-60).

Como podemos notar, os espaços são constituídos por verdades múltiplas e a escola tem um papel importante para o aprendizado das concepções que organizam a utilização do tempo e do espaço. Não deixa de ser surpreendente, porém, o fato desses portões trancados no dia-a-dia da escola ser quase algo “natural”.

Na imersão empreendida no cotidiano da Escola L buscamos identificar outros procedimentos cuja “naturalização” já se interiorizara entre aqueles/as que convivem neste ambiente.

O primeiro desses procedimentos refere-se à estratégia de “condução” dos/as adolescentes à aula de Educação Física pela professora, e depois o inverso, ou seja, da quadra de esportes de volta à sala de aula. Este procedimento é válido para todas as turmas e todas as aulas - mesmo sabendo que o procedimento de subir e descer com os/as alunos/as toma tempo precioso da aula.

Neste procedimento a professora acompanha a descida dos/as adolescentes à aula de Educação Física, desde a saída da sala de aula, até a chegada na quadra de esportes. No final da aula, ela também leva os/as adolescentes de volta as suas salas, antes passando pelo banheiro e bebedouros, tudo sob a sua vigilância (Diário de Campo, 16/05/2008).

O segundo procedimento que identificamos refere-se ao cartão de circulação usado para transitar entre as salas de aula e o pátio externo que dá acesso aos banheiros e aos bebedouros. Esse artefato é em formato de crachá, contém um barbante para ser pendurado ao pescoço e é dado ao/a jovem que precisar ir ao banheiro, beber água, ir à biblioteca, ou qualquer outra atividade que requeira a saída da sala por alguns instantes. Com isso, o/a próximo/a a sair deverá esperar a chegada do/a colega que saiu antes dele/a (Diário de Campo, 20/05/2008).

Estas medidas demonstram muito bem o tipo de orientação por parte da escola com relação à disciplina dos/as alunos/as. No entanto, os jovens e as jovens não se dão conta disso, produzindo um discurso que confirma a “naturalização” dessas regras, na maioria das vezes, ligando-as à necessidade de disciplinamento dos corpos, que se deixados “soltos” não seriam capazes de se organizarem. Vejamos alguns discursos produzidos pelos/as jovens:

[...] logicamente que tem que ter um professor junto pra avaliar a atividade, para controlar os alunos. [...] Se não tivesse muita gente estaria matando aula, em vez de ir para a escola, assim, eles nem viriam para a escola. [...] certamente iriam para outro lugar, pular muro... (**J**, menino, 14 anos).

Eu acho que é uma coisa normal. Porque na Ed. Física todo mundo fica solto. É bom ter mais alguém com a professora para cuidar da gente. (**D**, menina, 13 anos).

Eu acho que todo o lugar tem uma regra que deve ser cumprida. Eu acho que as regras da escola são boas. Tirando a do horário todas estão boas. Eu me sinto bem. [...] eu acho que esse negócio do cartão do banheiro está certo [...], porque, às vezes, quando batia o sino, muita gente saía da sala, todo mundo ia tomar água, rapidão, aquela coisa que não precisava de cartão, de nada. Todo mundo ia, aí virava aquela bagunça, a inspetora não conseguia controlar ninguém. Agora quando a gente sai lá fora, se está sem o cartão a inspetora já briga, já manda para dentro. Sempre ela manda mais para a Coordenação. (**H**, menina, 14 anos).

A disciplinaridade do e sobre o próprio corpo alcança, aqui, o estado de uma “matriz de fundo”, ressaltada por Veiga-Neto (2007b, p. 71). Como pretendem afirmar os discursos que analisamos, sem regras não há organização possível, pois o corpo necessita de limites que o tirem do “estado de torpor em que naturalmente se encontra”. Além disso, a disciplina permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência total na sociedade, colocando em cada sujeito a noção do que é e de como cada um/a deve ser disciplinado/a, sem a necessidade do uso da força.

Percebemos que na Escola L funcionavam e se entrecruzavam relações de poder, técnicas disciplinares e ações, em certa medida violentas para “capturar” o corpo dos/as jovens. Por outro lado, a submissão ao controle disciplinar também se caracterizou por embates entre aqueles/as que pretendiam controlar o corpo do/a outro/a e os/as que não se submetiam a essas técnicas.

Para ilustrar os tipos de relações em exercício, trazemos excertos com algumas cenas do cotidiano da Escola L:

Sexta-feira a escola fica vazia, quase ninguém vem porque todo mundo quer descansar. Todo mundo vai para o Belmar Fidalgo²¹ matar aula. Só que o diretor²² está indo todo dia para o Belmar Fidalgo para ver quem está lá. Parque do Itanhangá... (H, menina, 14 anos).

Conversando com a vice-diretora sobre a pesquisa, ela falou que qualquer coisa que víssemos de “errado” em relação a comportamento, que era para avisá-la. “Eles gostam de subir no telhado!”, disse ela. (Diário de Campo, 20/05/2008).

[...] por mais que você coloque para eles o que eles acham quando eles vêem uma pessoa pulando o muro, ele diz para você, é um ladrão. Então, quando você pula o muro da escola, que as pessoas pensam de você? A outra questão é fumar. É difícil, eles sempre estão correndo. Eles fazem a gente de peteca dentro da escola porque um fica avisando o outro, um avisa o outro quando você está chegando, e eles escondem o cigarro. Não tem como... é difícil (risos). Você fica em cima, mas serve só de chacotas. Você tem que cumprir a lei. O uniforme é outro, porque na escola pública do Estado... no Município eles ganham, mas no Estado eles têm que comprar. Por mais que a escola coloque as regras, ele tem que comprar o uniforme e aí eles sempre têm uma desculpa... De que ele não tem, a mãe não tem, ou que é uma blusa só, só deu para vir um dia, que está molhado, o outro rasgou, o outro perdeu. Então eles sempre estão... quer dizer, é um tormento geral quando você fica cobrando o uniforme. (**Coordenadora**).

Quando a gente diz que vai chamar o pai, a gente vê que eles melhoram. Pelo medo, assim, e os pais estão participando. Quase toda a semana, se for preciso vir um pai, a coordenadora liga, chama, o aluno vai embora mais cedo. Se eles faltam à aula, se a gente vir eles na rua, ligamos para a casa dos pais e falamos: “Fulano não veio na aula, está matando aula”. O pai vai procurar. Tem um aluno do 1º ano, o pai chegou aqui, o aluno estava até de suspensão, mas ele estava na escola. Aí eu falei: “Ora, o aluno está na escola, ele está de suspensão”. Ele nem sabia. Ai ele foi atrás do aluno, lá no Belmar Fidalgo para ver. Está sendo muito bom esse trabalho de trazer os pais, porque a gente não conhecia os pais dos alunos antigamente. (**Inspetora**).

Durante a aula de Educação Física do 8º ano, um grupo de meninas escutava música na arquibancada pelo telefone celular, enquanto uma outra menina, que estava do lado de fora da quadra, visando acabar com o privilégio das colegas que estavam escutando música, chama a atenção da professora com o seguinte argumento: “Professora, olha as gurias com o celular!”. A professora manda as meninas desligarem e a menina que denunciou as colegas diz: “Lógico, quando sou eu, mandam desligar!” (Diário de Campo, 04/06/2008).

Ao apresentar algumas cenas, buscamos chamar a atenção para a rede de poderes que conformam o processo de normalização da escola e o governo dos corpos. Nela encontram-se poderes que vão desde as instâncias centrais –

²¹ A Praça Esportiva Belmar Fidalgo localiza-se nas proximidades da Escola L, caracteriza-se por suas instalações voltadas à prática de esportes, por sua iluminação e pela área verde em seus arredores.

²² Durante a realização desta pesquisa, as escolas estaduais de Mato Grosso do Sul realizaram eleições para a escolha dos/as novos/as diretores/as e dos/as vice-diretores/as. Na Escola L, as eleições foram organizadas na forma de um plebiscito em torno da questão se uma chapa formada por professores/as da escola deveria ocupar esse posto ou se deveriam escolher outros/as candidatos/as. As eleições foram decididas a favor da chapa da escola, formada por um professor e a atual vice-diretora nas respectivas candidaturas às vagas de diretor e vice-diretora.

representadas pelo Regimento Escolar²³ - até o autodisciplinamento dos sujeitos²⁴. É importante notar também que os poderes aí posicionados ora se correlacionam, ora se opõem, demandando um movimento de constante expansão e de complexificação de si mesmos.

Na primeira cena apresentada, por exemplo, em que a jovem H fala das buscas do novo diretor da Escola L a jovens matando aulas nas praças da cidade, trata-se do olhar panóptico além das fronteiras da escola.

Segundo Souza, Arnt & Rabuske (2007), a ramificação e estatização dos mecanismos disciplinares impulsionadas pelo “sonho” da vigilância e do controle de todos por todos, e possível pelo funcionamento do que Foucault chamou de “minúsculos observatórios sociais”, permitem a circulação destes em estado “livre”. Nas palavras das autoras,

a disseminação desses focos de controle permite que os adultos também sejam vigiados, as famílias pelas escolas, os professores pelos pais, e que busquem informações com vizinhos e/ou conhecidos; além, é claro, da vigilância dos jovens e das jovens entre si e em relação a seus docentes. (idem, p. 126).

Os excertos destacados parecem evidenciar momentos de exercício de técnicas disciplinares, com as quais se busca fazer com que os/as jovens cumpram com o que já estava definido pelo **Regimento Escolar**: comparecer pontualmente às aulas; portar-se corretamente dentro da Unidade Escolar; apresentar-se na Unidade Escolar devidamente trajado; ter boa conduta na escola; e abster-se do uso do fumo e de bebidas alcoólicas nas dependências da Unidade Escolar (Capítulo VII; Seção II).

Por outro lado, alguns desses enunciados tornam visíveis também estratégias utilizadas pelos/as jovens como tentativas de burlar as regras da escola. Nesse sentido, Souza, Arnt & Rabuske (2007) trabalham com a hipótese de que os investimentos de saber/poder direcionados aos corpos dos/as alunos/as na escola

²³ Souza, Arnt & Rabuske (2007, p. 126), ao listarem os mecanismos disciplinares existentes na escola, referem-se ao Regimento Escolar como um documento, no qual “as regras, que determinam o funcionamento escolar e os modos pelos quais, não apenas os alunos, mas também professores e outros personagens (inclusive os pais!) devem agir, encontram-se fixadas [...]”.

²⁴ César (2004) analisa a função disciplinadora da escola, desde o nascimento da escola moderna, no século XVIII até os dias atuais. Segundo a autora, a função disciplinadora da escola nasce como um processo de preparação e adaptação dos sujeitos para o mundo do trabalho e da reprodução social. Desde o início dos anos noventa, no entanto, o modelo disciplinador entra em crise, iniciando-se uma fase de reformas que inauguram uma nova concepção de escola e de saber, baseada na ideia de uma pedagogia do controle, em que as teses psicológicas terão primazia na delimitação das fronteiras entre a normalidade e a patologia escolar, com implicações também para a subjetividade dos sujeitos da educação. *Vide bibliografia in fine.*

“criam simultaneamente os comportamentos vistos como ‘diferentes’ ou ‘distantes’ do instituído” (p. 126). As autoras também afirmam que as técnicas disciplinares, ao mesmo tempo em que se dirigem ao conjunto dos/as alunos/as, “dirigem-se de modo mais intenso àqueles corpos que, em dados momentos, parecem ‘escapar’” (idem, *ibidem*). Ainda segundo as mesmas autoras, “assim, voltam-se de forma mais ativa e coercitiva para eles e estendem suas ações de controle e correção para além dos muros da instituição, alcançando, também, suas famílias” (idem, *ibidem*).

Neto (2008), ao analisar o tema da formação para a cidadania da população infanto-juvenil, tendo como focos a efetivação do direito à educação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o entendimento dos/as jovens como sujeitos de um tratamento privilegiado - amparado pela *doutrina da proteção integral*, que dá sustentação ao ECA²⁵ -, se refere, como “parte” do processo pedagógico, ao estabelecimento de regras relacionadas ao campo disciplinar. Citando documento da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, ele afirma,

por essa razão, o aluno deve aprender os seus limites e os que envolvem a autoridade, em convivência social equilibrada. O tratamento pedagógico às atitudes incorretas do aluno deve se iniciar no exato momento da primeira ação inadequada ao relacionamento respeitoso, com ações apropriadas à verdadeira compreensão do papel do aluno e do professor, a fim de evitar situações de agressões, autoritarismo ou anarquia. (idem, pp. 62-63).

Com isso, enunciam-se, pelo ECA, a obrigatoriedade da dignidade e do respeito no tratamento do/a educando/a. Nas palavras do autor,

as regras de disciplina, a serem estabelecidas de maneira clara no Regimento Escolar e aplicadas pelo Conselho Escolar (após, por óbvio, assegurada a *ampla defesa*), devem contemplar sanções pedagogicamente corretas, que jamais importem na *exclusão* do aluno do sistema educacional (e, não raras vezes, a escola expulsa do seu seio exatamente aquele que dela mais necessitava para o adequado desenvolvimento) ou em conseqüências destituídas de caráter educativo (como aquelas que

²⁵ Segundo Neto (2008, p. 58), a doutrina da proteção integral “assevera ser incumbência da lei assegurar a essa faixa etária a possibilidade de satisfação das suas necessidades básicas, notadamente aquelas decorrentes da peculiar condição de pessoas em desenvolvimento que experimentam”. Esta doutrina se baseia, segundo o autor (*ibidem*), no argumento de que existem no país, atualmente, cerca de 40 milhões de crianças e adolescentes carentes ou abandonados, e que, portanto, existe desigualdade, mesmo com a afirmação de que a igualdade resta assegurada ao tempo em que todos recebem tratamento idêntico perante a lei. Nas palavras do autor, “dessa sorte, como fórmula para estabelecer a *isonomia material*, entendeu-se indispensável que as crianças e adolescentes excluídos, perseguidos, vitimizados, marginalizados na realidade social (vale dizer, à margem dos benefícios produzidos pela sociedade) viessem a receber, pela lei, um tratamento desigual, necessariamente *privilegiado*” (idem, *ibidem*, grifos do autor).

revestem de imobilismo não construtivo ou na suspensão pura e simples que viola o direito à educação, quando não acaba correspondendo a um aparente “prêmio” pelo ato de indisciplina). (idem, p. 63, grifos do autor).

Ainda segundo o mesmo autor, visando à prática da cidadania, deve-se acolher “a participação dos pais (por dever legal) e da própria comunidade (como uma forma de proposta democrática) no momento de se traçar os melhores rumos do sistema educacional (inclusive no que toca a responder aos atos de indisciplina)” (idem, p. 64).

Ainda sobre os excertos destacados, é possível problematizarmos o que é considerado indisciplina na Escola L. Primeiramente, com relação à crise atual da escola enquanto instituição disciplinar, decorrente da transformação desta de *instituição em empresa*, como defendido por César (2004). Em seguida, com relação aos levantamentos feitos por Neto, sobre o ECA. É evidente que não se está aqui destacando que o ato da indisciplina seja algo que deva ser menosprezado ou que não deva ser punido conforme a lei. Mas o argumento que se coloca é discuti-la no contexto de práticas indiferenciadas, procurando tratar todos/as de forma igual, quando a realidade social está a indicar desigualdade com relação aos/as jovens. Como afirma o autor, “tratar todos de forma igual, antes de garantia da isonomia, importa *crystalização das desigualdades*, dando-se, muitas vezes, contornos de legalidade e legitimidade a situações de exploração e opressão” (NETO, 2008, p. 58, grifos do autor). Soma-se a esta discussão a inclusão de práticas autoritárias voltadas para a sujeição do/a educando/a como uma das formas de violência encontradas nas escolas (PERES & PERES, 2008).

Nesse sentido, como a Escola L poderia aproveitar os lugares solicitados pelos/as jovens, como a praça, a rua e o pátio - implícitos aos atos de matar aulas, subir no telhado e pular o muro presentes nessas cenas – transformando-os de locais de passagem em espaços úteis para os fins do currículo vivo da escola?²⁶

E também, será que a obrigatoriedade quanto ao uso do uniforme não estaria na contramão da utilização da conduta e da imagem visual como mediação para a constituição identitária dos/as jovens, como diz Reguillo (2003)?²⁷ É importante ressaltar que não pretendemos negar a inclusão do tema dos uniformes na formulação dos conceitos foucaultianos de governamentalidade e de biopolítica – entendidos

²⁶ No próximo subtítulo deste capítulo analisaremos esta questão por meio dos conceitos foucaultiano de heterotopia, e de outros, desenvolvidos por autores a partir deste.

²⁷ Essa questão também será mais bem desenvolvida no subtítulo seguinte.

como a administração biopolítica da vida -, e nem a sua inclusão como item de consumo ligado à moderna condição da instituição escolar como *locus* privilegiado para a realização do capital (ARRUDA; KINJO; OLIVEIRA, 2007)²⁸. O que pretendemos, como já dissemos, é nos utilizarmos da genealogia para questionarmos as práticas que subjagam os saberes e os corpos dos/as jovens no espaço escolar.

Por meio do conceito de biopolítica pensamos também como a partir do Estado, tecnologias e práticas disciplinares podem se renovar ou mesmo ser inventadas. Para ilustrar um desses tipos de estratégias de controle em que a Escola L se insere, trazemos dois excertos de cenas do cotidiano da escola:

Todos os dias, a inspetora de classe passa em todas as salas recolhendo essas carteirinhas, que os/as jovens devem entregar ao chegar. Em seguida, a inspetora de porta faz uma listagem das carteirinhas, onde constam o número e o nome de cada aluno/a. Depois as carteirinhas são enviadas para a secretaria para a recarga, e na última aula, cada professor/a fica responsável por distribuí-las de volta aos/as jovens²⁹ (Diário de Campo, 30/05/2008).

Nós temos muitos problemas com os passes de alunos aqui, porque eles vêm para a cidade, chegam aqui deixam o passe com algum colega, para recarregar para eles e na saída eles pegam. Quer dizer, eles usam o passe de graça, inadequadamente. É difícil você controlar isso, porque às vezes ele pressiona até a inspetora de aluno para poder pegar o passe dele. Já tivemos caso registrado de que ele agrediu, simplesmente pegou, enfiou a mão no bolso da inspetora e tirou o passe dele (**Coordenadora**).

O procedimento de recolha das carteirinhas de passes dos/as jovens diariamente, pela escola, está implicado no envio de informações para a Agência de Trânsito Municipal (Agetran), que ao receber o relatório de alunos/as que tiveram seus passes carregados, junto com o relatório de faltas da escola, pode realizar análises estatísticas para a política dos transportes escolares, realizada entre a prefeitura e as empresas de ônibus do município de Campo Grande. Sabemos, no

²⁸ Neste estudo as autoras analisam a necessidade de ampliação do consumo de mercadorias pelo capital, nas últimas décadas, dentro da explosão na demanda por conhecimento formal e, concomitantemente, na demanda por materiais destinados a escolares. Alguns dados apresentados neste estudo demonstram a movimentação pelo “mercado educacional” de 13,5% do PIB brasileiro, em 2003; a detenção por este mercado de 30% da população como cliente; e “o governo (no caso das escolas estatais) e os indivíduos (no caso das escolas privadas) passam a ser grandes consumidores, por exemplo, de material escolar, comércio de passagens, alimento”, dizem as autoras, reportando-se a Arruda (2007, p. 3). Neste contexto, no ano de 2009, em Mato Grosso do Sul, o Governo do Estado anunciou, pela primeira vez na sua história, a compra de 634.800 camisetas para atender aos/as 317.400 alunos/as das 362 escolas da Rede Estadual de Ensino dos 78 municípios do estado. Este Os dados são do site do Governo Estadual do Mato Grosso do Sul.

²⁹ Em algumas escolas do município a recarga dos passes escolares é feita pelo/a próprio/a aluno/a através de uma máquina instalada no pátio da escola.

entanto, quão limitantes têm sido essas políticas para os/as jovens estudantes, para quem a provisão de passes escolares não inclui a necessidade de utilizá-los eventualmente para fazer uma pesquisa fora da escola, como bibliotecas, museus, exposições de arte, etc.

Para Osório & Osório (2004), tal condição imposta às pessoas é inerente aos condicionantes do meio em que vivem - sob a tutela do Estado e dos diferentes grupos de domínios -, com os mesmos propósitos institucionais das sociedades calcadas no Cristianismo – século XII -, a saber: o controle, a vigília, a regularidade e a normalidade.

Atualmente representadas pelo liberalismo – mantém os mesmos condicionantes, apenas os atualizam -, o exercício das técnicas pastorais no aparelho estatal e familiar atende ao conceito de governamentalidade. Nas palavras do autor e da autora, “uma racionalização mínima possível, definida historicamente pelas relações de poder, pelo controle e domínio, mas na medida do possível pela concessão de um grau relativo de ordem governamental e cultural” (idem, p. 15).

Nas entrevistas realizadas com os/as adolescentes da Escola L buscamos também elementos que pudessem identificar a função da escola estudada. O quadro a seguir ilustra um desses momentos:

Quadro 3: O que é interessante se fazer na escola?

Nome	O que é interessante se fazer na escola?
J	Fazer amizades e aprender mais. Porém, os/as professores/as deveriam ajudar mais.
C	Fazer amizades e aprender mais.
G	Fazer amizades e aprender mais.
D	Se divertir e conversar.
M	Estudar, aprender e se comportar.
F	Amizades e aprender.
I	Estudar e amizades.
R	Estudar.
O	Trabalhar em comunidade.
T	Estudar. Não tem nada interessante para se fazer na escola. Gostaria de fazer algum curso que fosse oferecido depois da aula.

H	Estudar.
L	Estudar em primeiro lugar, depois amizades.
J	Aula de Educação Física e intervalo.
S	Estudar.
W	Gravação inaudível.
V	Aulas e amizades. As aulas vêm em primeiro lugar, porque muita brincadeira prejudica o estudo.
E	Estudar.
B	Estudar e fazer amizades.
K	Estudar.

Fonte: Dados das entrevistas (2009).

De acordo com o quadro anterior, segundo a opinião dos/as jovens entrevistados, a escola é um espaço de convivência e socialização, em que o conhecimento aparece em segundo plano.

Numa outra questão, com o mesmo objetivo – o levantamento de elementos para identificação da função da escola -, dezessete jovens entrevistados/as responderam “amizade” como aquilo de que sentiriam falta se tivessem que deixar Escola L, e apenas uma jovem respondeu “ensino” – uma resposta não pode ser anotada por problemas técnicos³⁰.

Ainda segundo Osório & Osório (2004), o atributo cultural recebido pelas instituições escolares coloca em discussão a própria questão do conhecimento. Nas palavras do autor e da autora,

essa indagação explícita que a escola que está posta socialmente não lida com o conhecimento, mas, sim, com estratégias de adequar e selecionar da melhor forma possível, num exercício disciplinador de adequação aos valores culturais impostos. Por quê? Em função de que ela faz quase tudo, se institui pelo pedagógico, na dimensão da assistência, e tenta dar outros significados ditos sociais à educação. Suas práticas, no conjunto das relações postas, se dimensionam a alimentar, “trata de dentes”, dar bolsa auxílio, dar uniformes, livros, “vales...”, “*amigos*” e não ensinar. (idem, p. 17, grifos nossos).

Em função desses e de outros aspectos analisados na Escola L, ressalta-se o seu papel de atender às necessidades sociais básicas de sobrevivência, valor que não lhe é atribuído culturalmente, mas cobrado constantemente. É importante ressaltar

³⁰ Para visualizar completamente essas respostas ver o quadro ilustrativo número oito, em anexos.

também que este papel se dá à custa da reprodução e da exclusão social, por meio de uma alta vigilância em torno dos valores culturais impostos.

O que é interessante pensar também é como somos vítimas de novos tipos de controles, nem sempre localizados em arquiteturas visíveis, mas cada vez mais eficazes, talvez justamente por dispensarem qualquer explicitação de violência ou imposição. Nesse sentido destacamos algumas cenas:

Durante a aula de Educação Física do 9º ano, uma turma de alunas ficava de fora de toda a aula. A professora orientava-as com o “relatório da aula”, que elas deveriam entregar por escrito ao final desta, pelo fato de não estarem participando da mesma. (idem, *ibidem*).

Uma das meninas de 9º ano, que não participou da aula, guardava no bolso os celulares dos/as alunos/as que estavam participando, e inclusive mexia neles todo o tempo. Um pouco depois se dirigiu à colega que estava participando da aula com as seguintes palavras: “Bonitinhas as fotos do seu celular!” (Diário de Campo, 16/05/2008).

Um menino do 9º ano deixa o seu celular com um grupo de meninas que não estão participando da aula. Depois de alguns minutos ele retorna e pega de volta o celular que está na mão da colega, no momento em que ela olhava as fotos nele contidas. (idem, *ibidem*).

Ao apresentar algumas cenas, buscamos chamar a atenção para as diferentes constituições de sujeitos pretendidas pela Escola L, em face às novas tecnologias de controle vigentes.

De acordo com a primeira cena que trouxemos, por exemplo, vemos que a não-participação na aula de Educação Física é interrompida por uma convocação à ocupação da inteligência. Nesse sentido, a exaustão da força física ou da força política de resistência não é mais o objetivo, como na sociedade disciplinar. Na sociedade de controle, o foco encontra-se na alma e não no corpo.

Ao falar sobre as características deste processo na educação, Passetti (2006, p. 5) afirma que, “hoje em dia, quando a sociedade de controle já atravessa a sociedade disciplinar, ela pretende fazer crer que a educação da criança e do jovem é capaz de prever e assimilar as invenções e as surpresas”. Com isso, o controle deve ser instantâneo e contínuo, desvencilhando-se de sua antiga dependência ao confinamento.

A criança e o/a jovem passam a ser educados por atravessamentos. Eles devem ser ocupados o máximo de tempo possível com diversificação de estímulos [...], por meio do consentimento ou de atuação contínua em projetos inacabados. Este é o espírito democrático em formação e

inconcluso de uma época midiática crente na educação de crianças e jovens para a semelhança pelo sistema de castigos e recompensas. (idem, p. 6).

Ainda segundo o mesmo autor, tão relevante para as sociedades disciplinares quanto o panóptico são as televisões e os monitoramentos eletrônicos na sociedade de controle (PASSETI, 2009). Porém, nesta a lógica se transforma em seu reverso. Nas palavras do autor,

[...] uma profusão de telerrealidades para a qual acorrem os súditos, esperando pelas explicações, pelo sentido da vida [...] As pessoas a ela recorrem para saber o que é realidade, verdade, divertimento e participar do mundo. Ela distrai, relaxa e educa para a mente ocupar-se com a produtividade virtual. (idem)³¹.

Como podemos perceber, a mesma convocação à ocupação da mente exigida na confecção dos relatórios de aula, analisada na cena anterior, encontra-se presente com relação à descrição da época midiática feita pelo autor. Nas outras duas cenas apresentadas as câmeras dos aparelhos celulares dos/as jovens reproduzem a mesma lógica.

Em nome da continuidade de uma ordem, de leis e poderes centralizadores que se exercem em espaços delimitados ou em fluxos expandidos, os/as jovens formados/as são distraídos politicamente pela própria lógica do sistema (PASSETTI, 2009).

Em outras palavras, o objetivo é educar para a semelhança, pelo sistema de castigos e recompensas, sem ideal democrático - sempre em formação e inconcluso na época midiática - portanto, completamente desprovida de senso político. Numa macro-visão deste cenário de “democracia midiática”, como diz o autor, então, são os próprios fundamentos da democracia que “ficam reduzidos a elementos do ritual democrático-representativo” (PASSETI, 2009).

³¹ Para essa parte de nosso trabalho tivemos como recurso um texto do autor disponível na internet, e por essa razão não pudemos nos referir ao número da página.

2.2 “Entramos forçados... ficamos pirados... saímos formados³²” – o campo da liberdade

Alguns dos fragmentos que compõem os dados desta pesquisa descrevem detalhadamente as estratégias utilizadas pelos/as jovens como tentativas de burlar as regras da escola. Ao observarmos os momentos de entradas na escola, destacamos algumas cenas:

Um jovem passa pela inspetora sem a camiseta do uniforme. “Cadê o uniforme?”, pergunta a inspetora. “Está aqui junto com o meu material”, responde ele, mostrando a camiseta entre os livros. “Então põe logo!”, diz ela. “Já ponho”, diz ele, enquanto sumia no corredor. (Diário de Campo, 26/08/2008).

Um jovem passa pela inspetora sem o material. “Cadê o seu material?”, pergunta a inspetora. “Está na mochila da minha namorada!”, responde o jovem, rapidamente sem dar maiores satisfações. (idem, ibidem).

Ao apresentar essas cenas, buscamos chamar a atenção para as formas de resistências utilizadas pelos jovens. Ao fazerem aquilo esses jovens obrigavam a inspetora a cobrar-lhes o uso do uniforme ou do material, no que, então, podiam afirmar suas resistências ao poder que lhes é imposto cotidianamente³³.

Vejamos o que fala a inspetora sobre o uso do uniforme pelos/as alunos/as:

A direção tem a camiseta branca, a gente vai lá, pega o aluno ou a aluna que está sem o uniforme branco, coloca essa camiseta branca, para não ficar com a roupa que eles estão vindo, porque eles sabem que eles têm que usar o uniforme da escola, para poder ser identificados. Porque você vê um aluno na rua com o uniforme do L, você sabe que é o aluno daqui. Agora, você o vê na escola com outra roupa, a gente pode até pensar que é alguém que não é da escola. Então o uniforme é bom para isso. (Inspetora).

Neste discurso da inspetora sobre o uso do uniforme como forma de identificar os/as jovens está implícita uma representação da importância atribuída à escola como “escola-padrão”. Ou seja, cabe aos/as jovens da escola carregarem o

³² A frase neste subtítulo é parte de uma entrevista com uma jovem do nono ano, da Escola L, ao falar sobre a experiência de bolar a camiseta do uniforme. Coincidentemente ela é a frase estampada na camiseta deste uniforme.

³³ É importante ressaltar que numa questão da entrevista com os/as jovens, relacionada às regras mais importantes e menos importantes, na avaliação dos/as entrevistados/as, sete jovens – quatro meninos e três meninas - citaram o uniforme como resposta das regras menos importantes da escola. Para visualizar as demais respostas referentes a esta questão ver o quadro ilustrativo número três dos anexos.

peso da instituição, manterem o comportamento adequado, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento.

Mas esta é uma regra que recebe muitas resistências por parte dos/as jovens. É um comportamento bastante difundido entre os/as jovens, principalmente os meninos, usarem a camiseta do uniforme por cima de outra camiseta que não é do uniforme. Assim, a qualquer momento pode-se ver um jovem que chegou à escola uniformizado, circular pela escola sem o uniforme.

Outras vezes, há trocas de camisas de times americanos entre os meninos, o que reafirma a importância dada às roupas como mediações para a constituição identitárias desses grupos (Diário de Campo, 28/05/2008).

Segundo Reguillo (2003), roupas, músicas e certos objetos emblemáticos são todos mediações utilizadas pelas indústrias culturais para construir e reconfigurar constantemente os/as jovens. Nas palavras da autora,

elementos que se oferecem não apenas como marcas visíveis de certos pertencimentos, mas fundamentalmente como o que os publicitários chamam com grande sentido “um conceito, um estilo”. Um modo de entender o mundo e um mundo para cada necessidade, na tensão-identificação-diferenciação. Efeito simbólico – não por isso menos real – de identificar-se com os iguais e diferenciar-se dos outros, especialmente do mundo adulto³⁴. (idem, p. 106).

Nesse esforço empreendido pelos meninos para burlarem a regra que determina a utilização do uniforme, geralmente substituindo-o por uma camisa de time americano³⁵ - as mesmas utilizadas por músicos de *rap* e *hip-hop* e exibidas nos meios midiáticos -, encontra-se o prazer da identificação num estilo, como ressaltado por Reguillo (2003).

Em outros casos, percebemos uma forma de resistência feita por “códigos” ou “táticas” utilizadas pelos/as jovens, como nos exemplos a seguir:

³⁴ No original: “elementos que se ofrecen no solo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino fundamentalmente como lo que los publicistas llaman con gran sentido “un concepto, un estilo”. Un modo de entender el mundo y un mundo para cada necesidad, en la tensión-identificación-diferenciación. Efecto simbólico – no por ello menos real – de identificarse con los iguales y diferenciarse de los otros, especialmente del mundo adulto”.

³⁵ No capítulo III desta dissertação, o processo de socialização, em que os indivíduos são levados a desenvolverem os interesses, as posturas e os traços que são considerados próprios do seu sexo – como o que prescreve uma postura dominadora, agressiva e ativa para os meninos, o que também serve para explicar a roupa usada pelos meninos – pretende ser analisado, a partir do discurso da masculinidade hegemônica e também pela utilização do Gênero como categoria analítica.

Antes de entrar na escola observou-se o diálogo de duas meninas, uma delas sem o material: “Vamos esperar o fulano!”, fala se referindo a um colega que está vindo logo atrás delas. “Que fulano? Ah, pede a ele um caderno para você entrar!”, diz a jovem. (Diário de Campo, 03/06/2008).

Neste caso, uma jovem está ensinando à amiga que esqueceu o caderno como não ser apanhada pelo olhar atento da inspetora, neste caso pedindo um caderno “emprestado” de outro jovem para poder entrar na escola.

Na imersão empreendida no cotidiano da Escola L, pretendemos também identificar estratégias utilizadas pelos/as jovens como tentativas de fazer algo diferente daquilo que está determinado pelos regulamentos escolares.

Para as turmas de jovens pertencentes ao 9º ano, o término desse ano representa o cumprimento de uma etapa do ensino em suas vidas, culminando com a aguardada formatura.

Mas os preparativos começam a ser vivenciados desde o começo do ano com a escolha de uma camiseta com cor, estampa, frase e nome - algumas vezes nome, outras apelido - que desejarem, para usar como uniforme durante todo o ano letivo. Trata-se de uma possibilidade, a qual os/as jovens experimentam com muita alegria, como podemos perceber nas respostas a seguir:

Eu acho legal fazer uma camiseta diferente. Para todo mundo saber que a gente está completando mais uma etapa do ensino da gente. Quando pensaram em fazer a camiseta todo mundo ficou feliz. Eu acho que é uma coisa diferente. Gostei.” (D, menina, 13 anos).

[...] a gente colocou um pouco da gente no uniforme. A frase do uniforme é assim: “Entramos forçados... ficamos pirados... saímos formados”; e a gente achou tudo a ver a frase da nossa camiseta. (O, menina, 13 anos).

Como pretendemos demonstrar no subtítulo anterior, o espaço da Escola L é atravessado por relações de submissão a diferentes práticas, oriundas inclusive de locais que não a escola, como a mídia e outros artefatos culturais, como uma rede de poderes que ora se correlacionam, ora se opõem. Em outras palavras, no espaço escolar podemos encontrar práticas visando tanto o fortalecimento quanto a transgressão das relações de submissão. Incluem-se aí, como bem denota a frase estampada no uniforme, “*Entramos forçados... ficamos pirados... saímos formados*”, no segundo excerto apresentado, as técnicas disciplinares e as pós-disciplinares - convocando os/as jovens a uma ocupação cada vez mais expandida e inacabada -, as acomodações, as resistências etc.

Por outro lado, se a escola acompanha e atualiza os processos de desenvolvimento dos modos de subjetivação encontrados em nossa sociedade, em alguns discursos encontramos efeitos contrários de verdade. Como as frases dos uniformes de dois 9º anos:

“Conquistar o mundo será o nosso objetivo. E o estudo será a nossa arma”. (**H**, menina, 14 anos).

A frase diz, “não julgue pela aparência, mas sim pela competência”; e o ratinho ele tem um estilo meio, sei lá, não está nem aí com a vida. E não é para julgar pela aparência, pelo o que a pessoa veste ou deixa de vestir. É pelo o que a pessoa é e pela competência que ela tem de estudar. Aí deu certo a frase com o bichinho. (**B**, menina, 14 anos).

Por encontrarmos nessas camisetas representações muito diferentes de qualquer das representações que circulam “normalmente” no âmbito da escola, entendemos que esta deva buscar dar visibilidade ao outro, e a partir disso, pensar como nos constituímos por meio de múltiplas verdades.

Nesse sentido, alguns discursos contêm representações sobre espaços outros solicitados pelos/as jovens, como veremos a seguir:

A escola é enorme, e a gente só pode ficar aqui em cima e lá embaixo, tipo, até a área da cantina. E a escola tem quadra, tem árvore lá em baixo. O que custa liberar para os alunos sentarem, descansarem na sombra? [...] eu gostaria de descer lá para a quadra para sentar na quadra, jogar. Mas é proibido. (**O**, menina, 13 anos).

Eu acho que na escola deveria ter piscina. Porque só escola particular tem piscina. Tinha que ter uma sala de tecnologia decente, computador bom. Tinha que ter mais segurança, um período de recreio maior. [...] quero ver qual o aluno que não tivesse prazer em estar na escola. (**F**, menino, 14 anos).

Os/as jovens ao descreverem os espaços da Escola L manifestaram o desejo de verem esses espaços como incluídos em seus cotidianos. Esses elementos representam, então, os espaços outros que devem ser tornados úteis para os fins do currículo vivo, ou seja, incluídos no planejamento escolar.

Em nossa imersão no cotidiano da Escola L, vários foram os espaços capazes de perturbar as relações aparentemente estáveis, como o pátio, a rua, as aulas de Educação Física – em que, frequentemente, meninos e meninas mantêm relações interpessoais em comum – a biblioteca, a rádio recreio etc.

Lugares propícios à realização de lições, ou aulas, entendidas por Veiga-Neto como “o convite convocação que o professor lançou ou dirigiu aos alunos para que viessem partilhar publicamente da experiência da leitura³⁶ em comum” (2007a, 258).

Veiga-Neto, citando Larrosa, afirma que a comunidade dos convocados à lição – ou aula – “têm seu ser na dispersão e na descontinuidade, na divergência e na dessemelhança, na distinção e no dissenso” (idem, p. 259-260). Em outras palavras, a aprendizagem deve ser entendida em sua heterogeneidade, “única maneira de darmos espaço à diferença e garantirmos a manutenção da alteridade”, diz o autor (idem, p. 260).

Cabe à escola a decisão sobre o que deverá se fazer com os novos espaços, realizando o que Veiga-Neto resolveu chamar de “lugarização heterotópica”, entendida como “a transformação de um espaço qualquer, até então vazio, em uma porção de espaço agora carregada de sentidos [...]” (idem, *ibidem*).

Dessa maneira, destacamos a importância de se levar em consideração o que os/as jovens têm a dizer sobre suas experiências, numa tentativa de criar condições para que se deem outros sentidos ao espaço da Escola L.

2.3 Marcas da violência – efeitos da produção da masculinidade hegemônica

Xavier Filha (2008) propõe uma discussão da temática das múltiplas violências contra crianças e adolescentes a partir dos conceitos de gênero e poder, articulados com os pressupostos do filósofo Michel Foucault.

Ao buscar alguns elementos que constituem o tipo de abordagem pretendido, a autora explica: “[...] deslocar a discussão da violência em si para a tematização das relações entre poder e gênero. Incluo aqui também a construção de identidades, dentre elas a sexual e a de gênero” (idem, p. 127).

A autora recorre, então, ao conceito de violência como “*constructo social*” - de Meyer -, entendido como a compreensão do fenômeno da violência “a partir de alguns elementos que a instituem como gênero, considerando-se classe, geração, etnia, dentre outros fatores na sua formação”, diz Xavier Filha (idem, p. 126). Ainda segundo a mesma autora, “é no contexto desta relação mais ampla e mais difusa do

³⁶ A palavra “leitura” deve ser tomada no sentido pedagógico de “lição”, assim como a palavra texto, entendida como “qualquer coisa a ser ensinada e aprendida” (VEIGA-NETO, 2007a, p. 261).

poder, como salienta Meyer, que a violência de gênero se torna possível como uma forma extremada de contenção e constrangimento da liberdade humana” (idem, p. 127).

Com o mesmo conceito foucaultiano de poder que apresentamos no item 1.1 desta dissertação – resumindo: o poder é relação; ele é exercido no interior dos processos sociais em todas as direções e sentidos e não como algo que emana de um centro ou de instituições; é ação sobre outra ação; neste sentido, só se exerce sobre sujeitos livres, ou seja, para se exercer o poder, deve haver liberdade; e é neste ponto que o autor diferencia as relações de poder das de violência -, ou seja, um conceito que leva a pensar o poder como não localizado, nem instituído de forma fixa e absoluta, Xavier Filha (2008) ressalta ser possível desconstruir as representações de um poder masculino absoluto. Nas palavras da autora,

Como poder sugere relação, homens e mulheres podem desempenhá-lo das mais diversas formas. Historicamente, porém, os indivíduos masculinos desempenharam modos de ação sobre o gênero feminino, em geral de forças que assumiram formas de abuso, de constrangimento [...]. Estas relações, porém, não impedem que outras ações sejam construídas, possibilitando inúmeras configurações entre quem exerce a ação e as formas de resistência. O que se pretende com estas considerações é provocar novas formas de pensar sobre a questão das relações entre homem e mulher. Tal perspectiva nos impele a pensar as relações de poder entre ambos os sexos para além da divisão binária de /subordinação, em que um pólo detém toda a parcela de força e de poder em detrimento do outro. Nestas relações, há possibilidades de fuga, resistência e, em alguns casos, de construção de novas formas de poder. Também é possível uma forma extremada de agressão, que se traduz em violência, como se percebe nos casos em que crianças são vítimas de homens e de mulheres. Esta afirmação, portanto, leva a refletir sobre como as relações de poder se exercem em situações de violências, especialmente analisando quem pratica a ação. (idem, p. 129).

A autora analisa estatísticas da violência contra crianças e adolescentes em que os homens são apontados como agressores na maioria dos casos de abuso sexual e, as mulheres, nos casos de violência física. Analisa também casos de violência em âmbito doméstico que privam a liberdade de sujeitos femininos no interior das relações familiares, apontando para uma situação histórica em que os sujeitos femininos foram, em muitos casos, subjugados nessas relações. Atualmente, em decorrência de novas construções discursivas nas áreas da pedagogia, medicina, psicologia, jurídicas e de movimentos sociais, entre outras, crianças e adolescentes passaram a integrar os dados de violência, constituindo o elo mais frágil na rede familiar. Esse novo olhar sobre as relações de violência se dá portanto por meio de

uma maior atenção em relação às crianças e aos adolescentes, possibilitadas pela emergência das construções discursivas citadas. Nestes dados incidem portanto o aspecto da violência de gênero praticada contra crianças e adolescentes, ou melhor, de sua visibilidade como uma construção social (XAVIER FILHA, 2008, p. 133). Nas palavras da autora,

isso me leva a refletir que nem sempre aquilo que na atualidade consideramos formas de violência, especialmente contra este público, em outras épocas foi considerado como tal. Outro aspecto a ser enfatizado, também, iniciando-se com esse conceito, é que o abuso é uma produção humana. (idem, p. 127).

Sobre a violência de gênero - com base no conceito desenvolvido por Saffioti -, a autora afirma que esta modalidade “engloba as diferentes formas de violência praticadas no âmbito das relações de gênero, independentemente de ocorrer dentro ou fora do lar” (idem, *ibidem*). Ainda segundo a mesma autora, “este conceito, assim, torna-se mais abrangente e compreende situações de ofensa a partir da construção do gênero nas relações entre homens-mulheres-meninas e meninos” (idem, *ibidem*).

Ao abordar a questão da violência pelas relações mais amplas de poder e as formas de violência pelo gênero, a autora pretende “por em xeque as questões que foram historicamente ‘naturalizadas’ e constituídas como verdades absolutas” (idem, p. 158); assim explicar como se constituem e como produzem significados em suas relações nos processos sociais a partir das conflagrações de gênero e poder.

A violência entre os/as jovens foi um tema recorrente tanto nos discursos quanto nas práticas exercidas no cotidiano da Escola L. Por meio do quadro ilustrativo a seguir trazemos alguns discursos dos/as jovens a respeito das diferentes modalidades assumidas pela violência na escola:

Quadro 4: Já foi vítima de violência na escola?

Nome	Resposta
J	Nunca foi vítima, mas já presenciou várias brigas na escola, como a do campeonato interclasses masculino de futebol de salão, no ano passado.
C	Nunca foi vítima e nem presenciou brigas na escola.
G	Nunca foi vítima e nem presenciou brigas na escola.

D	Nunca presenciou e espera não presenciar.
M	Nunca foi vítima, mas já presenciou várias brigas na escola, como a do campeonato interclasses masculino de futebol de salão, no ano passado.
F	Nunca foi vítima, mas já presenciou brigas na escola. Citou os jovens que acham que são os donos da escola e que por qualquer motivo já querem “pegar” na hora da saída.
I	Já participou de briga e acha “normal”. Diz que ocorrem brigas em caso de defesa, mas na cena que descreve, dois meninos que trabalham na Prefeitura apanham de um grupo maior, do qual ele fazia parte.
R	Já viu brigas, mas nunca participou. Citou a briga em que dois meninos que trabalham na prefeitura, apanharam de um grupo de meninos da escola.
O	Nunca foi vítima, mas já presenciou brigas na escola. Citou a rivalidade que há entre os meninos da Escola L e de uma outra escola localizada na região central da cidade.
T	Nunca foi vítima, mas já presenciou brigas na escola, tanto de meninos, quanto de meninas.
H	Já presenciou brigas na escola.
L	Já presenciou brigas, principalmente entre meninas.
J	Nunca viu agressões físicas.
S	Nunca sofreu violência na escola.
W	Já sofreu preconceito por ser identificado como Emo.
V	Já se desentendeu com uma menina que quis tirá-la da quadra de vôlei, e também já presenciou outras violências, como a de uma menina que jogou bombinha na coordenadora e um menino que jogou pó de mico em duas meninas.
E	Nunca sofreu violência.
B	Já presenciou.
K	Nunca sofreu violência, nem viu.

Fonte: Dados das entrevistas (2009).

Com base na opinião dos entrevistados/as, a violência entre os/as jovens na Escola L constitui-se como um fenômeno não exclusivamente - mas predominantemente - masculino. Outra característica comum entre esses discursos é

a naturalização da violência, não evidenciando as práticas violentas que ocorrem no espaço escolar.

Outros discursos ajudam a entender melhor essas características da violência exercida na Escola L:

Eu não nunca sofri e também nunca presenciei. Quando acontece isso eu passo bem longe porque não quero ser agredido e nem presenciar esses momentos de irregularidade. [...] mas aqui é um pouquinho difícil para se desenvolver. É meio perigoso porque qualquer coisinha tem briga aqui, qualquer coisa boba. Aí, a gente fica meio restringido a se desenvolver na escola toda. A gente tem medo de arrumar confusão, só porque está tentando se desenvolver, se destacar aqui na escola. (C, menino, 13 anos).

Sempre tem algumas brigas e discussões. Mas também tem muita gente aqui que é amigo, parceiro, que quer ficar junto na hora do recreio, na sala. É diferente. [Perguntamos se ela já foi vítima ou presenciou alguma violência na escola]: Não, nunca. Nem presenciei. (G, menina, 14 anos).

[Perguntamos como é o convívio dos/as adolescentes na escola]: É bom. Às vezes tem umas brigas, mas sempre é bom. Tranquilo. (I, menino, 15 anos).

Sei lá, extrapola um pouco. Não tem tanta violência na escola. Que eu tenha visto, nenhuma vez. Acho que eles brigam para fora da escola, mas aqui dentro mesmo... a não ser uma vez que atacaram bombinha na coordenadora. No mesmo dia atacaram pó de mico em umas meninas. (V, menina, 17 anos).

Por meio desses discursos podemos perceber como na ofensa de gênero contra crianças e adolescentes as relações de poder podem tornar-se extremadas, adquirindo a forma de agressão, conforme os conceitos de Michel Foucault descritos no subtítulo 1.1 desta dissertação e resumidos no início deste subtítulo.

Segundo Xavier Filha

esta agressão ocorre a ponto de aniquilar o outro, de torná-lo objeto, de produzir redes de silêncio e um pacto que faz com que a vítima passe a se considerar culpada e, em alguns casos, sentir-se 'merecedora' daquela ação na medida em que pensa ser alguém que incentiva a ira ou o desejo do outro. (2008, pp. 132-133).

Vários elementos estão presentes neste conceito de violência contra crianças e adolescentes da autora, entre eles, o fato dela ocorrer em relações entre sujeitos masculinos ou femininos, e produzir marcas nos corpos, por meio de elementos que podem compor o quadro pedagógico de educação de meninos e meninas. Há ainda o fato de os sujeitos interagirem das mais diversas formas, mesmo em caso de violência, promovendo adaptações, pedidos de ajuda e resistências. O importante é

compreender como nos constituímos nessas redes de poder, das quais não se escapa. Nas palavras da autora, “interessa-nos, então, analisar os efeitos desses poderes não no sentido de ‘como o poder se manifesta’, mas de ‘como se exerce’”, diz a autora (idem, p. 133).

Ainda tentando entender as características da violência exercida na Escola L, aprofundando nossas análises, apresentamos a seguinte cena do cotidiano da escola:

No recreio, os meninos estavam alvoroçados porque tinha havido um desentendimento qualquer entre um tal J, um menino influente na escola, e um outro menino, que estava sozinho. Pelo menos duas vezes, este último fora cercado em reprimenda pelo J ou por meninos da turma dele, e o dono da lanchonete, percebendo a movimentação ali em frente, avisou uma funcionária da escola. Esta procurou interar-se do problema com os meninos, mas vendo que só com palavras não conseguiria convencê-los a deixarem a briga, saiu no meio deles, quando em retirada conjunta e determinada partiram em busca do solitário. Minutos depois, a funcionária volta à lanchonete para explicar o ocorrido: “Ainda bem que você me chamou! Eles cercaram o guri no corredor do meio e iam dar uma surra no coitado! Foi quando eu empurrei o guri para dentro da sala da coordenação e fechei a porta”. Depois do ocorrido, a coordenadora passava com o menino que fora capturado na sala da coordenação, tentando descobrir quem o havia ameaçado: “Diga quem foi que queria te bater, senão eu vou chamar a polícia!”, dizia ela. “Eu não sei quem foi, eu não conheço ninguém”, dizia o jovem. (Diário de Campo, 02/06/2008).

Alguns aspectos podem ser evidenciados nesta cena. O primeiro deles é como a turma dos meninos se impôs, seja pelo apoio de adeptos de todos os anos de ensino, seja pela liberdade que dispôs para atuar diante dos demais grupos da escola. Percebemos que quando o grupo se encaminhou para o ataque, não houve qualquer alarde, como que houvesse um “consenso” entre os/as jovens para que ninguém interferisse. Outro aspecto importante é que o ápice da cena se deu no corredor da diretoria, supostamente o símbolo máximo do poder dentro da escola. Estes e outros elementos da violência exercida na Escola L denotam que ela detém aspectos de legitimidade - ou de hegemonia - nestes espaços.

Nesse sentido, podemos analisá-la também a partir da construção social de uma “masculinidade hegemônica”, como denota o conceito idealizado por Connell.

Ao se referir ao conceito de “masculinidade hegemônica” citado, Xavier Filha ressalta alguns aspectos:

Ele [Connell] é enfático ao afirmar que a masculinidade é uma configuração de práticas, em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. A produção

de uma virilidade hegemônica é constituída por relações de poder. [...]. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades”. O autor, de fato, insiste em que é importante que neste conceito se levem em conta as relações de poder envolvidas nesta construção. Enfatiza que no processo de construção da(s) masculinidade(s) alguns aspectos são pautados por um conceito de “ser homem” que se tornou hegemônico. (2008, p. 144).

A autora analisa como a virilidade característica da masculinidade hegemônica é corporificada, ao se exigir da criança ou do adolescente formas de conduzir, de produzir movimentos, pensamentos, ações e desejos. Essa ideia organiza-se em torno de um projeto individual e coletivo, em que a formação como um homem deve ocorrer a partir da construção da masculinidade hegemônica e da incorporação desta masculinidade ao projeto pessoal de cada um. Há outras masculinidades envolvidas nesta construção, pois o processo se dá tal como na construção das identidades em que uma forma de identidade é privilegiada como legítima, fazendo com que as outras possibilidades possam tomá-la como referência.

Com isso, pretende-se problematizar uma “narrativa convencional” na construção da virilidade; aquela segundo a qual toda cultura tem uma definição de conduta e de sentimentos apropriados para os homens; e que “os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto”, diz Xavier Filha, citando Connell (idem, p. 145). Ainda segundo a mesma autora,

entender as relações de poder que demarcam uma masculinidade como legítima e as constituições em relação ao gênero como um produto histórico, portanto sujeito a mudanças históricas, nos instiga a pensar em outros modos de configurar o masculino e o feminino. (idem, ibidem).

Desse modo, podemos tentar entender, primeiramente, como a violência na Escola L constitui-se como fenômeno a partir da construção do gênero, e em relações de poder que demarcam uma masculinidade baseada na virilidade como legítima, e fazendo com que as outras possibilidades possam tomá-la como referência. Em seguida, analisar as redes de silêncio e sigilo verificadas na violência de gênero - independentemente de a vítima ser menino ou menina -, produzindo marcas nos corpos dos sujeitos e interações das mais diversas formas, como adaptações, pedidos de ajuda e resistências.

Voltando às cenas de violência na Escola L, lembramos que elas corroboram com o conceito de violência de gênero, por este tornar possível a compreensão

daquelas como as várias situações de ofensa a partir da construção do gênero, produzindo significados nas relações entre homens-mulheres-meninas e meninos, nos processos sociais a partir das conflagrações de gênero e poder.

Neste caso, nas cenas em que as formas de violência adquirem as características de um processo de imposição de uma virilidade hegemônica, o exercício da violência faz parte dos próprios processos de aprendizagem e transformação levados adiante na construção das subjetividades dos/as jovens.

Essas cenas mostram também que, nos dias de hoje, os discursos da masculinidade hegemônica são encontrados na educação de meninos em processo de constituição identitária sexual e de gênero - estes processos assumem as características da masculinidade como norma, ao mesmo tempo em que as características diferentes são consideradas desviantes. No caso das cenas analisadas na Escola L, fica evidente a constituição de redes de poder, corroborando práticas, condutas e formas de violência contra os meninos e meninas nos processos de aprendizagem de ser homem e, especialmente, em suas constituições de gênero. Na constituição da identidade de gênero masculino convivem discursos hegemônicos - estes são os que se sobressaem dentre os demais -, e outros, que apontam formas plurais de se formar homem. Talvez, possamos perceber a existência desses elementos compondo o próprio quadro pedagógico da Escola L.

Ao analisar o abuso sexual contra meninos como um tipo de agressão de gênero, Xavier Filha (2008) apresenta outros elementos relacionados às questões de poder, de constituição de gênero masculino e de construção da identidade sexual. A autora afirma que este tipo de violência é marcado especialmente pelas relações de gênero, em que

o indivíduo é ensinado, desde cedo, a se proteger, a não pedir ajuda. Os discursos hegemônicos de masculinidade ressaltam que é difícil para os sujeitos masculinos aceitarem que não são capazes de se proteger. Espera-se, com isso, que os homens sejam autoconfiantes e que não falem de seus sentimentos para os outros. (idem, p. 146).

A autora analisa a interferência dos discursos e das ideias a respeito da masculinidade hegemônica na forma e na maneira em que o menino atribui valores à sua existência vitimizada. Com base em estudos que demonstram longa duração e maior contato físico entre a vítima e o agressor, além da repetição e o uso frequente de outras formas de violência, como a física e a psicológica nos casos de abuso

sexual contra meninos, a autora descreve a vitimização masculina como possuidora de condicionantes próprias. “O medo de ser rotulado como ‘viadinho’ [...] faz com que muitos garotos sofram essa agressão em silêncio”, afirma a autora (idem, p. 148). Nesse caso, a educação pelo ideal da masculinidade hegemônica mostra-se também um antídoto contra a homossexualidade.

Talvez, isso também explique o porquê da cena do susto no corredor da diretoria, dado em um menino por um grupo de meninos da Escola L, ser permeada – desde a abordagem do vitimizado, passando pela convivência dos/as jovens na cena, até o medo em denunciar os agressores para a coordenadora – pelo silêncio e também pelo sigilo.

Segundo Xavier Filha (2008), no caso do abuso sexual contra meninas há a implementação de uma educação de sujeição do gênero feminino em relação ao masculino para explicar a convivência das mulheres diante da agressão de filhos e filhas. Tal como nos processos de construção da masculinidade que envolvem violência e uma rede de silêncio, a autora vê nas agressões sofridas – sobretudo as físicas - por uma menina em processo de construção identitária sexual e de gênero “parte de um ensinamento para ser uma boa menina”. (idem, p. 153).

Ainda com base no conceito de violência de gênero desenvolvido por Saffioti, Xavier Filha (2008) afirma que na constituição das identidades de gênero masculina e feminina incidem elementos distintos. Como aqueles que instigam a afetividade, o cuidado e a maternagem no caso das mulheres, e os de construção da paternidade em que estas questões não são privilegiadas. Isto faz com que “esta possa ser uma possível justificativa para se ter poucos casos de notificação tendo mulheres abusadoras sexuais de crianças”, diz a autora (idem, p. 155).

Com isso, podemos entender outros aspectos salientados nas cenas de violência da Escola L com base nas relações de gênero e de poder que legitimam um poder masculino calcado numa virilidade hegemônica, subjugando outras formas de masculinidades e também de feminilidades produzidas naquele espaço.

Vejamos mais dois discursos sobre violências na Escola L:

O mais discriminado possível! (risos). Eu acho que o pessoal pensa que pelo fato de a gente ser adolescente, a gente tem que se subordinar ao que eles falam. E não é assim. Se a gente acha que está errada, a gente vai atrás, a gente não está nem aí. A gente passa por cima de todas as regras para provar que não significa que se eles estão acima da gente, podem tratar mal, vem apontando o dedo na cara. Eu falo, porque ninguém aqui é

melhor do que ninguém. Não significa que a pessoa tem um cargo acima do da gente que ela tem o direito de vir falar as coisas. Se vier falar as coisas para mim, vou falar também. Porque eu respeito quem me respeita. (O, menina, 13 anos).

Ser adolescente aqui nessa escola é muito difícil, porque os diretores vivem falando para a gente que a gente é criança, que a gente não pode ser assim. Aí tem que ficar quieto e não falar nada. Então não é ser adolescente, é ser criança. Para a gente mesmo, a gente não aproveita nada, não pode nem falar um “a”, que já chega e fala um monte para a gente. [...] A gente podia falar o que a gente quiser, o que a gente pensa, mas nem sempre a gente pode. Por que a gente fala alguma coisa, aí já falam que a gente está respondendo, quando está dando opinião. Falam que a gente está respondendo, ou está falando que escola é ruim, que não sei o quê. E não tem nada a ver. É o pior tratamento possível, porque se você fala alguma coisa você recebe o pior tratamento possível. A pessoa fala, grita e você não pode falar nada. E tem professor que chama a gente de coisas que não é para falar, que nem o pai da gente fala para a gente. E acaba ofendendo as pessoas na frente de todo mundo, não quer nem saber. Se for para brigar chama num canto e fala, mas não, fala publicamente, para depois a pessoa virar chacota na escola. (T, menina, 16 anos).

Ao trazer essas cenas, buscamos chamar a atenção para outras formas de violência, como a simbólica, a institucional e a adultocêntrica, aliadas à violência de gênero, e por isso também constituídas a partir dessas relações.

Os discursos das duas meninas falam das dificuldades de ser adolescente na Escola L, em face das formas de violência citadas.

Segundo Faleiros (2006), reportando-se a Bourdieu e Passeron, o conceito de violência simbólica foi criado para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados, baseando esta cultura ou sistema simbólico não na realidade, mas em mitos e preconceitos, dados como naturais. São exemplos disso, segundo o autor (ibidem): “a mulher é mais fraca do que o homem, os negros são menos inteligentes do que os brancos, todo adolescente é revoltado, o homossexual é um doente, os pobres são preguiçosos.” Ainda segundo o mesmo autor (ibidem), “assim, pode-se definir a violência simbólica como o exercício e a difusão de uma superioridade fundada em mitos, símbolos, imagens, mídia e construções sociais que discriminam, humilham, excluem.” Uma frase como a de O: “*Eu acho que o pessoal pensa que pelo fato de a gente ser adolescente, a gente tem que se subordinar ao que eles falam*”, pode ser um exemplo da violência simbólica no espaço da Escola L.

Outra forma de violência existente é a violência institucional. Faleiros (2006) afirma que esta forma de violência, aparentemente deveria indicar apenas o lugar onde ela é praticada – “instituições de saúde, escolas abrigos” (p. 59). Nas palavras

do autor, “todavia, ela de fato manifesta-se de diferentes formas: física, psicológica e sexual” (idem, ibidem). O autor explica que as condições materiais das instituições são exemplares dessa violência. Mas explicita outro tipo de violência - podendo passar despercebida – no nível institucional, a **negligência profissional**, caracterizando-a da seguinte forma:

Sua manifestação caracteriza-se pelo desprezo (por desinteresse, despreparo ou incompetência) por outras formas de violência e de violação de direitos de crianças e adolescentes, ignorando-se os sinais de risco e a existência de processos violentos em curso, que poderão levar a violências mais graves (gravidez indesejada, morte, violência sexual e outras). (idem, ibidem)

Nesse sentido, duas frases de T denunciam o exercício desta forma de violência na Escola L. São elas: *“E tem professor que chama a gente de coisas que não é para falar, que nem o pai da gente fala para a gente. E acaba ofendendo as pessoas na frente de todo mundo, não quer nem saber”*; e *“Ser adolescente aqui nessa escola é muito difícil, porque os diretores vivem falando para a gente que a gente é criança, que a gente não pode ser assim”*.

Na segunda frase citada, é possível indicar ainda outra forma de violência, a **violência intergeracional**, presente no ato de chamar adolescente de criança que se encontra nesta frase. Segundo Xavier Filha, esta forma de violência

também é constituída a partir das relações de gênero, mas, mais precisamente, calcadas na concepção adultocêntrica em que o adulto, seja do gênero masculino ou feminino, tudo pode diante de adolescentes e, principalmente, de crianças. (2008, p. 130).

Ao abordar a questão da violência pelas relações mais amplas de poder e as formas de violência pelo gênero, procuramos por em xeque as questões que foram historicamente “naturalizadas” e constituídas como verdades absolutas neste campo.

No próximo capítulo continuaremos trabalhando com a articulação entre os conceitos de gênero e de poder, procurando descrever como se constroem outros elementos que operam na construção de subjetividades, como os implicados na constituição das identidades sexuais e de gênero dos/as jovens. Neste caso, dá-se uma verdadeira continuidade, pois trataremos de questões cuja “naturalização”, inerente aos discursos socialmente produzidos, é ainda mais acentuada.

CAPÍTULO III

ESPAÇOS GENERIFICADOS E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO

“Aqui na escola tem uma aluna que coloca uma blusa por baixo da blusa do uniforme e levanta a blusa do uniforme acima da barriga. A mãe dela já foi chamada à escola, mas ela continua fazendo a mesma coisa.”

Coordenadora da Escola L

O objetivo deste capítulo é descrever tanto gênero quanto sexualidade como processos culturalmente construídos em relações de poder e como constituintes das identidades dos sujeitos. Nesse sentido, examinaremos a instituição e a nomeação na e pela escola das diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade, bem como outros elementos culturais que são acionados na formação das subjetividades dos/as jovens na Escola L.

Ao longo de seus subtópicos, também mostraremos as aulas de Educação Física como um lugar de preocupação com a sexualidade e, ao mesmo tempo, de resistências ou respostas ao poder, fazendo dessas aulas possíveis espaços outros de constituição das identidades sexuais e de gênero, por parte dos/as jovens.

Ainda neste capítulo trataremos das transgressões à normalização do gênero, evidenciando alguns indícios de construções de novas subjetividades pelos/as jovens na Escola L.

3.1 O Gênero como categoria analítica³⁷

Desde o capítulo anterior viemos procurando descrever os lugares e os processos de subjetivação dos corpos dos/as jovens da Escola L.

³⁷ Este subtítulo foi extraído do título de um capítulo de XAVIER FILHA, C. **Educação sexual na escola: o dito e o não dito na relação cotidiana** (2000). *Vide bibliografia in fine.*

Neste capítulo este objetivo permanece, agora nos concentrando nos processos de formação da feminilidade e da masculinidade, por sua vez, marcados pela constituição de hierarquias entre os gêneros.

Em nossa imersão no cotidiano da Escola L, percebemos a presença de uma educação de gênero, como veremos a seguir:

Durante a aula de Educação Física do 8º ano, a resposta imediata de um menino a um comentário feito pelo pesquisador sobre o fato de haverem apenas meninos jogando bola foi: “As meninas daqui são enjoadas!” (Diário de Campo, 19/05/2008).

Uma menina beija o namorado na porta da escola, antes de entrar. A inspetora reprime-a em voz alta: “Está dando show na porta da escola?! Vamos, vamos!” (Diário de Campo, 21/05/2008).

Em meio às cobranças quanto ao uso do uniforme durante a entrada, a inspetora se dirige a uma menina: “Está muito indecente essa blusa!” (Diário de Campo, 27/05/2008).

A inspetora encontrou uma marca no pescoço de uma menina que chegara à escola e se dirigia para a sala de aula, reprimindo-a: “Que é isso?! Você deixa o seu namorado te dar um “chupão” no seu pescoço? Sua mãe já viu isso? Vou ligar para sua mãe, hein!” (Diário de Campo, 29/05/2008).

Como demonstramos no capítulo I desta dissertação, os Estudos Culturais e de Gênero que adotamos trabalham com a hipótese da “lógica dicotômica dos gêneros”. Ou seja, a ideia de que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um pólo dominante – os homens – e outro dominado – as mulheres -, e que essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos.

Podemos pensar nesta lógica compondo as diversas pedagogias culturais, tais como as exercidas pela família, escola, televisão, igreja, lei, etc., para constituírem sujeitos masculinos e femininos.

No que tange às identidades de gênero, por exemplo, vemos constituírem-se discursos e práticas que educam meninos para serem “naturalmente” agitados e curiosos, e meninas como tranquilas e menos curiosas (LOURO, 1997, p. 64). Vejamos outras cenas de processos de constituição de sujeitos masculinos e femininos na Escola L:

Eu me divirto na escola algumas vezes, outras vezes é claro que a gente passa raiva. Mas eu acho que é isso. [...] Assim como eu me divirto com os meus colegas, às vezes a gente também passa raiva com eles. Como tem os meninos na sala que são tão “crianças”, que a gente passa raiva. (D, menina, 13 anos).

Eu não me considero uma adolescente. Assim, eu ajo muitas vezes como uma criança. Eu gosto de brincar, essas coisas. Então eu não saberia responder a essa pergunta. [...] sou fechada. Eu não expesso muito as minhas opiniões, nem aqui na escola. Só quando me perguntam mesmo. (D, menina, 13 anos).

Um uniforme que destacasse... a cor destacou muito, a frase também. A única coisa foi o desenho mesmo. [...] foi a ideia de um menino que saiu da escola, o G, colocar o “coelhinho da Playboy”. Disse que iria ficar legal. Até que ficou, mas nada a ver esse coelho na frente! (M, menino, 15 anos).

Nas duas primeiras cenas, vemos os discursos de uma mesma jovem. Na primeira cena, em resposta à questão sobre o que mais gosta na escola, D se queixa das diferenças de gênero que produzem “posições-de-sujeito³⁸”, que permitem que meninos se comportem como “crianças”. Na cena seguinte, ao responder sobre como é ser adolescente na escola, ela expressa as mesmas diferenças por uma “posição-de-sujeito” de “menina tranquila e pouco curiosa”, que ocupa com seu discurso. Esses discursos refletem como o processo de constituição das identidades sociais pode ser conflituoso, como afirma Louro (2000). A autora ressalta que

reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertença a um grupo social de referência. Nada há de simples ou estável nisto tudo, pois estas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Estas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, parecerem-nos descartáveis e serem, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, como afirmam teóricos e teóricas culturais. (idem, p. 63).

Na última cena analisada, temos uma representação exata do tipo de masculinidade ligada à lógica dicotômica “masculino-feminino/dominante-dominado” que é confirmada e produzida na Escola L, ao se colocar na camiseta do uniforme o mesmo logotipo utilizado por uma revista masculina. Apesar de o discurso de M expressar sua indignação, a pedagogia representada por esta atitude está circulando no espaço escolar, produzindo sentidos e marcas nas identidades dos/as jovens.

³⁸ Hall, reportando-se a Laclau, diz que: “As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem um variedade de diferentes ‘posições-de-sujeito’ – isto é, de identidades – para os indivíduos. (apud LOURO, 1997, p. 51).

Louro (1997) afirma que os sentidos produzidos pelas pedagogias culturais são “*incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos” (p. 61, grifos da autora). Segundo ela, confirmação e também produção de diferenças atravessam essas lições. Nesse processo, “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. [Eles/elas] reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (idem, *ibidem*).

As cenas seguintes dizem respeito às regras existentes no cotidiano da Escola L, e se reportam diretamente às relações de poder entre os sexos e às hierarquias entre os gêneros:

Depende, em relação à roupa, por exemplo, as meninas não podem vir de saia. Não podem vir com outra blusa como no começo do ano, blusa de “alcinha”. E os meninos não, podem vir de boné, normal. Acho meio diferente. (G, menina, 14 anos).

[...] os meninos são mais liberados para virem de short, a camiseta branca. [Meninas] podem vir de bermuda, mas tem que ser menos que quatro dedos acima do joelho. (D, menina, 14 anos).

[...] é quando tem tipo um complô entre os meninos. Todo mundo se junta e coloca a culpa nas meninas e a professora acaba acreditando. [...] às vezes a menina vai para a diretoria. Às vezes só leva uma bronca na sala. [...] o professor não toca mais no assunto. Agora, geralmente, quem foi injustiçada fica com raiva do professor por ter acreditado. (D, menina, 13 anos).

[...] só o professor de [...] ³⁹ que puxa saco dos guris da sala. [...] só fica brincando, dando mais bola para eles. Tipo, o M foi embora... deixava ele ir ao banheiro toda a vez. Mesmo sabendo que ele bagunçava e demorava. (T, menina, 16 anos).

Nas cenas analisadas vemos de novo o exercício de uma pedagogia cultural. Nas últimas duas cenas de meninas ela aparece num “complô” entre os meninos - até um professor - contra as meninas. Entretanto, nas primeiras cenas ela mostra toda sua sutileza, eficácia e continuidade ao sobressair-se à proibição quanto ao uso do boné pelos meninos, constante no Regimento Escolar (Art. 97, XIII) da Escola L. Nestes casos, trata-se da produção de diferenças no nível da própria instituição da Escola L.

Louro (2000) analisa a questão da importância dada ao uso do uniforme para a manutenção da tradição da escola – com argumentos que transitam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral - dentro de um investimento de educação dos corpos para a normalização de gênero e de sexualidade, atendendo às qualificações

³⁹ Suprimimos o dado de que disciplina o professor leciona para não expô-lo.

daquilo que era definido - pela escola em que a própria autora estudava - como “processo civilizador”. E a questão das transgressões ao mesmo uniforme pelas meninas – como a que está descrita na epígrafe deste capítulo – relacionando-as à tentativa de introdução de alguma marca pessoal neste processo. Nas palavras da autora,

adolescentes, estávamos cada vez mais conscientes que podíamos inscrever nos nossos corpos indicações do tipo de mulher que éramos ou que desejávamos ser. O cinema, a televisão, as revistas e a publicidade (que também exerciam a sua pedagogia) pareciam-nos guias mais confiáveis para dizer como era uma mulher desejável e tentávamos, o quanto era possível, aproximarmo-nos dessa representação. A escola, por seu lado, pretendia desviar o nosso interesse para outros assuntos, adiando, a todo preço, a atenção sobre a sexualidade. (idem, p. 71).

Nos conceitos de corpo e sexualidade da autora estão implícitas considerações a respeito de seu caráter construído. Ou seja, a inscrição das possibilidades da sexualidade – as formas de expressar os desejos e os prazeres – nos corpos é sempre socialmente estabelecida e codificada. A identidade sexual é, portanto, composta e definida pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000).

Poderíamos ser levados a pensar, por esta perspectiva, que no processo de constituição das identidades sexuais, os/as jovens da Escola L admitissem a transitoriedade ou a contingência dessas identidades.

No entanto, Louro (2000, p. 100) é contundente neste sentido:

nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual (e, então, tradicionalmente, deixam de fora os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais); mas todos os “textos”, no sentido amplo do termo, são, geralmente, construídos sob essa óptica.

Ainda segundo a mesma autora, a identidade masculina branca heterossexual se transforma, então, no exemplo mais acabado da invisibilidade da norma. “Para muitos, ela não é somente a identidade normal, mas é, antes de tudo, ‘natural’”, diz Louro (2000, p. 101). Urge questionar, contudo, como as várias instâncias sociais põem em funcionamento um processo de heteronormatividade no sentido de garantir essa identidade.

Em nossa imersão no cotidiano da Escola L nos ocupamos em examinar como a escola opera na produção das sexualidades de meninos e meninas, vertendo-nos alguns discursos:

Muitas vezes essas meninas “patricinhas”, que gostam de usar só tamanco, “sainha”, calça jeans... aí vêm para a escola e ficam num canto e não fazem as aulas porque estavam de tamanco. E mentem para as professoras ainda. Falam que esqueceu que tinha aula de Ed. Física. Aí é passado o horário. Se não traz é porque não quer mesmo, tem vergonha. (F, menino, 14 anos).

Sei lá, os homens só querem saber de pegar. Só querem saber de ficar. Namoro é bem difícil ver alguém namorando na escola. Todo mundo só ficando. Até mulher ficando com mulher hoje em dia na escola. (F, menino, 14 anos).

Acho que a escola ensina a não usar roupas que mostrem muito o corpo. A escola ensina a pessoa a não ficar mostrando muito o corpo. [...] acho que a escola está certa, porque tem que vir adequado para escola. Mesmo sendo guria, assim, poderia falar que não, poderia por uma roupa mostrando mais o corpo. Mas acho que para vir para a escola tinha que vir decente. (I, menino, 15 anos).

O que eu mais acho importante é esse negócio mesmo de impor que menina venha de shorts, mini-saia, porque eu acho que a escola é um lugar de respeito. [...] o que eu estou falando para você é que pela regra da escola não pode vir de shorts, de saia. Então eu acho que se isso aí for liberado vai virar muita bagunça. E todo mundo fala que deveria ser liberado, mas o uso do uniforme escolar é importante. (H, menina, 14 anos).

Para menino não tem se vem com bermuda ou não, esse tipo de regra. Para menina tem. Se vem ou não com saia e shorts. Acho que tem problema de entrar com saia muito curta, porque aí vão na coordenadora achar que é culpa dela ficar chamando a atenção dos meninos, sendo que é regra da escola não vir com a saia. Então acho que tinha que ter sim. (K, menina, 14 anos).

Nos dois primeiros discursos, de F, percebemos que, no primeiro discurso, a masculinidade hegemônica é legitimada e fortalecida por frases que subjagam o feminino. Já no segundo discurso é possível identificar além da confirmação desta lógica, certa resistência ao “efeito de sujeito” que ela produz.

Louro (2000, p. 102) afirma que,

a masculinidade hegemônica constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade. Tornar-se masculino pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia.

A autora aponta nas subjetividades dos meninos a figura do “outro” formada por mulheres e gays. Consequentemente, os meninos deverão expulsar de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade em suas formações pela escola.

Ainda sobre os dois discursos de F, podemos identificar tanto a misoginia presente na crítica às “patricinhas” que não trazem o uniforme para a aula de Educação Física, quanto a homofobia dirigida às meninas que ficam/desejam meninas. Há ainda a oposição a outras formas de masculinidade, como a dirigida aos meninos que não querem assumir um relacionamento estável, e também as meninas, se considerarmos que, neste caso, elas podem estar assumindo a posição-de-sujeito que seria esperada dos meninos.

Nos três últimos discursos vemos a preocupação dos/as jovens em apoiar suas identidades sexuais em seus próprios corpos, marcando neles, por meio das roupas, significados definidores da identidade “normal”. Outra característica importante desses três últimos discursos é que eles são exemplos de vigilâncias sobre os corpos exercidas pelos próprios sujeitos. Esses discursos e práticas são exercitados na forma de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno, como complemento às tecnologias de governo colocadas em prática pelas múltiplas instâncias sociais.

Outra característica importante das identidades sexuais de meninos e meninas, no campo da produção de saberes sobre a sexualidade e dos corpos, se refere à “legitimidade” que encontra a orientação médica especializada, quando o assunto é educação sexual. Os dois discursos a seguir demonstram essa tendência:

Já foi falado muito. A professora de Ciências até passou um bimestre inteiro falando sobre isso, alertando. Temas que deveriam ter passado mesmo é como a pessoa se prevenir. Tem temas que as pessoas sabem, mas não ligam. Então, uma palestra de alguém que fosse formada nessa área, viesse dar uma palestra aqui, acho até que eles iriam tentar mudar. Só a professora que fez, mas nunca alguém que foi formado especialmente nessa área esteve aqui. Deveriam priorizar o tema das doenças sexualmente transmissíveis. (J, menino, 14 anos).

Eu acho que a escola pelo menos deveria pensar um pouco nos alunos a respeito disso. Dar palestras, levar em algum lugar para mostrar [...]. A gente não quer se prejudicar. Se a gente for fazer alguma coisa, quer fazer uma coisa certa e saudável. (O, menina, 13 anos).

Há nos discursos desse jovem e dessa jovem a preocupação com a prevenção da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis, feitas pela remissão dessa discussão à orientação médica especializada.

Segundo Fischer (1996), uma das características de como se constrói pela mídia um discurso sobre a adolescência dos anos 90 é de como a identidade dessa geração é marcada pelas noções de “equilíbrio e segurança” em torno da necessidade de “sexo seguro” (1996, p. 170).

De acordo com este estudo, esses conceitos determinam os cuidados com o corpo e a sexualidade dos/as jovens, exigidos para lidar com o real medo da morte que acompanha esses tempos de AIDS. Neste caso, “quem está autorizado a dizer a palavra verdadeira, a fazer diagnósticos científicos, em princípio são as autoridades da psicologia e da medicina”, diz a autora (idem, p. 281).

Pelos/as demais dezessete jovens entrevistados/as, o tema da prevenção de gravidez na adolescência e de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) foi citado outras oito vezes. O quadro a seguir ilustra essas respostas:

Quadro 5: Discute-se alguma temática de educação sexual? Qual tema você gostaria que fosse priorizado na escola?

Nome	Discute-se alguma temática de educação sexual?	Qual tema você gostaria que fosse priorizado na escola?
J	Já se falou muito nas aulas de Ciências.	Palestras sobre prevenção.
C	Não se discute.	Palestras sobre prevenção e gravidez na adolescência.
G	Não se discute.	Palestras sobre o uso de camisinhas e anticoncepcionais.
D	Sim, os/as jovens já estão bem alertados.	Palestras sobre gravidez na adolescência.
M	Não se discute	Palestras sobre prevenção, o uso de camisinhas e gravidez na adolescência.
F	Não se discute.	Disciplina de educação sexual para tratar de DSTs.
I	Não tem nenhuma disciplina específica sobre o tema.	Sexo.
R	Não, muito difícil.	Relações sexuais.
O	Não se discute.	Palestras sobre prevenção.

T	Não se discute.	Palestras sobre DSTs e gravidez na adolescência.
H	Um pouco na aula de Ciências.	Uma disciplina de educação sexual.
L	Um pouco na aula de Ciências.	Teatros e palestras sobre prevenção.
J	Não se discute.	Palestras sobre gravidez na adolescência e uso de anticoncepcionais.
S	Não se discute.	Algo que pudesse frear o “avanço” dos/as adolescentes.
W	Não se discute.	Amizade.
V	Um pouco na aula de Ciências.	Temas considerados tabus e palestras.
E	Não se discute.	Disciplina de educação sexual.
B	Não se discute.	Todos os temas.
K	Um pouco na aula de Ciências.	DSTs.

Fonte: Dados das entrevistas (2009).

Este quadro também nos apresenta uma informação importante a respeito do emprego da educação sexual na Escola L, segundo os/as jovens.

No Brasil, os documentos que estabelecem as diretrizes para a condução de uma orientação sexual no Ensino Básico são os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN) – Temas Transversais – Bloco Orientação Sexual. Dentro dos PCN, os chamados Temas Transversais integram o documento intitulado Convívio Social e Ética, o qual se volta para o “favorecimento” da vida democrática, incluindo os seguintes temas: Orientação Sexual, Ética, Saúde e Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo (BRAGA, 2006).

Entretanto, o que caracteriza esse documento, segundo Braga (ibidem), é o assincronismo entre o tipo de indivíduo que uma proposta de currículo nacional deseja formar e o discurso neoliberal suplantando este currículo.

Neste contexto, diz a autora (ibidem), questões deixadas de fora relativas ao desejo, afetividade e desenvolvimento da sexualidade não podem impedir que à sexualidade infanto-juvenil seja demarcada uma época e idade apropriada para sua manifestação, assumindo um caráter biológico e reprodutivo, em detrimento da busca

pela compreensão e exploração do significado dos corpos e sua relação com o desejo e o prazer.

Ainda segundo a mesma autora, o que resulta desse processo é uma “pedagogia da prevenção”, que se estabelece por meio dos discursos de orientação sexual disseminados no cotidiano escolar, ligados à higienização e à prevenção para a “boa saúde sexual”, termo inventado por Moreira e citado por ela (*idem*, p. 1). *Grosso modo*, a “informação” é o principal meio utilizado por estes discursos da proteção sexual. Nas palavras da autora,

quando esse discurso de proteção sexual é disseminado nas salas de aulas, todo o conhecimento sobre sexo que vier a ser produzido, oferecerá argumentos para a efetivação de um modelo de educação sexual que busca prevenir, normatizar e higienizar a sexualidade, de certa forma. (*idem*, p. 5).

Em outras palavras, esta discussão torna-se de fundamental importância quando, em nossa pesquisa, tantos/as jovens se referiram a este modelo de educação sexual – “um dispositivo da pedagogia da prevenção que circula nas escolas para que os/as alunos/as aprendam a se defender do sexo, da própria sexualidade, de doenças sexualmente transmissíveis e de uma possível gravidez indesejada” (*idem*, p. 4) -, como o que gostariam que fosse oferecido pela Escola L. Paradoxalmente, este é, de algum modo, o modelo que eles e elas já possuem, e se caracteriza mais por um discurso “anti-sexo” do que por um saber mesmo sobre a sexualidade.

Não é necessário nos aprofundarmos sobre o porquê de tal modelo impossibilitar a produção deste saber, apenas nos limitamos a descrever as características que o possibilitariam:

[...] penso que o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as ‘verdades únicas’, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. (FURLANI, 2003, p. 69).

3.2 A lugarização heterotópica nas aulas de Educação Física - espaços outros de constituição das identidades sexuais e de gênero

Com as aulas de Educação Física como *locus* permanente de observações participantes em nossa pesquisa, o planejamento das mesmas foi uma das primeiras coisas a serem registradas em diário de campo:

Segundo a professora, as aulas de Educação Física seguem sempre o seguinte planejamento: Na primeira parte, que é dedicada ao aquecimento, a professora organiza um alongamento com os/as alunos/as, os quais se distribuem em círculo, no meio da quadra, todos/as seguindo a sua proposição de exercícios individuais. Em seguida, os/as alunos/as têm que correr cinco voltas na quadra, e depois têm atividades com bola; estas incluem fundamentos de uma modalidade esportiva e o jogo. (Diário de Campo, 16/05/2008).

Esta semana a professora iniciou uma proposta de aquecimento em que, durante o alongamento, cada aluno/a deve propor um exercício diferente. Apesar da proposta, não houve quase modificações nos tipos de exercícios apresentados. (Diário de Campo, 26/08/2008).

Em nossa imersão no cotidiano da Escola L, percebemos uma noção, principalmente dos meninos, que associa a Educação Física e a prática dos esportes à própria construção da masculinidade desses sujeitos. De algum modo, há também uma preocupação com o corpo ligada aos apelos por saúde e por perpetuação da juventude, sugerindo que a Educação Física poderia atendê-los.

Se nas áreas analisadas até então a constituição das identidades sexuais e de gênero parecem, muitas vezes, serem feitas por meio dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente.

Segundo Louro (1997), a Educação Física aparece como “um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças” (p. 74). Ainda segundo a mesma autora, citando Kirk e Spiller,

[...] as aulas de Educação Física usualmente representam uma situação constante e peculiar de exame – o que significa um processo contínuo de individualização, pois tornam visível o sujeito, distinguindo-o da massa indiferenciada. (idem, p. 75).

A autora analisa como o uso de processos de avaliação utilizados por essa disciplina, como as que descrevemos nas cenas anteriores, permitem o exame constante dos/as jovens. Como a competição também é constante nessas práticas, os

meninos podem, assim, disputar “um valorizado símbolo de masculinidade”, representado pelas habilidades esportivas (LOURO, 1997, p. 75).

Durante as entrevistas, a disciplina foi citada por oito jovens – sendo cinco meninos e três meninas – como o lugar onde o corpo é trabalhado. O quadro a seguir ilustra essas respostas:

Quadro 6: Como o corpo é trabalhado na escola?

Nome	Resposta
J	Em Educação Física, por meio de alongamentos.
C	Em Educação Física, por meio de alongamentos, e em Ensino Religioso, ensinando como viver na sociedade nos dias de hoje.
G	Em Educação Física, durante os jogos de futebol e basquete.
D	Entre os meninos por meio de gestos obscenos. Entre as meninas. “Eu não vi nenhuma que trate o corpo como uma coisa obscena”, diz ela.
M	É mal trabalhado, porque é só em Educação Física, por meio de aquecimentos. Nas demais aulas não se trabalha o corpo.
F	Idem.
I	A escola ensina a não usar roupas que mostrem muito o corpo.
R	Nunca reparou.
O	É trabalhado para ficar sentado e quieto.
T	Não pode nem levantar que já é mandado para a diretoria.
H	Em Ensino Religioso, por meio de “ensinamentos para a vida”.
L	Em Ensino Religioso, por meio de ensinamentos sobre saúde e violência e preces. Em Educação Física e Educação Artística também são trabalhados.
J	Em Educação Física.
S	Em Educação Artística, por meio da pintura.
W	Não sabe.
V	Só o básico na aula de Biologia, por meio de lições sobre sistema nervoso e reprodução e educação sexual.
E	Em Educação Física, por meio de alongamentos.
B	Não é trabalhado.
K	Não é trabalhado.

Fonte: Dados das entrevistas (2009).

De acordo com a opinião dos/as jovens, parece que a Educação Física tem atendido aos apelos por saúde e por perpetuação da juventude presentes nas propostas de controle-estimulação atuais. Muitas foram as referências a essas aulas como “importantes para uma boa saúde”. Um dos jovens entrevistados chega a dizer que a forma da escola melhorar a maneira como ela trabalha o corpo seria, “*Tendo duas aulas de Ed. Física no mesmo dia. Iria ser bom.*” (M, menino, 15 anos).

Silvana Goellner (2003) afirma que, apesar do aumento das potencialidades de criação de novos corpos, possibilitadas pelo desenvolvimento da tecnociência atual, e a utilização de diferentes produtos e técnicas que ela oferece, tais como próteses, suplementos alimentares, lentes de contato, vitaminas, vacinas, drogas químicas, estimulantes, implantes, etc. “o corpo ainda está sujeito a distintas hierarquizações” (p. 38). Nas palavras da autora,

afirmo, portanto, que as intervenções que nele operam, ao mesmo tempo que podem oferecer-lhe – e oferecem – liberdades, invocam também estratégias de autocontrole e interdição. A promessa de uma vida mais longa e saudável é acompanhada, por exemplo, de inúmeros discursos e representações que auto-regulam o indivíduo tornando-o, muitas vezes, vigia de si próprio. A ênfase na liberdade do corpo no que respeita a sua exposição e desnudamento nos espaços públicos caminha passo a passo com a valorização dos corpos enxutos e ‘em forma’ onde o excesso, mais que rejeitado, é visto, por vezes, como resultado da displicência e da falta de cuidado. (idem, p. 38-39).

De alguma maneira, podemos entender as preocupações com o corpo ligadas às aulas de Educação Física se referindo mais às estratégias de auto-regulação atuais e à construção de uma masculinidade formada nos desportos, do que como uma questão ligada à busca da resistência e da liberdade.

Outro dado importante que foi coletado sobre esta disciplina refere-se a sua grande aceitação entre os/as jovens. Cinco jovens – sendo três meninos e duas meninas – citaram a Educação Física como o que mais gostam na escola – duas respostas, sendo uma de um jovem e uma de uma jovem, apresentaram problemas técnicos e não foram aproveitadas⁴⁰. Esta predominância dos meninos reflete as diferenças de participação entre os sexos encontradas durante nossas observações a campo.

Nas aulas que observamos, era comum ver os meninos jogando futebol na quadra principal e as meninas jogando vôlei numa quadra improvisada ao lado.

⁴⁰ Para visualizar todas as demais respostas ver o quadro ilustrativo número dois, em Anexos.

Alguns discursos de jovens sobre o que achavam de fazer Educação Física mista expuseram também essas diferenças:

Eu acho, num certo ponto, bom, normal. Para que tantas diferenças? Mas, por outro lado, os meninos têm mais habilidades para fazer as aulas de Educação Física, e as meninas não. Mas acho que não tem muita diferença não. Mas acho que jogar futebol juntos, acho que devia ser separado. [...] eu jogo vôlei porque só tem menina jogando vôlei, então não tem mistura. É porque eu gosto de jogar vôlei. [...] meninos não fazem times para jogar com as meninas. (K, menina, 14 anos).

A coisa mais comum que tem agora é Educação Física entre os sexos masculino e feminino, que ajuda a gente a conviver com as dificuldades físicas que as meninas têm, que não é a mesma força que a gente tem. E a gente aprende a moderar também para não usar toda a força que a gente tem em hora que a gente não precisa. (C, menino, 13 anos).

Os guris atropelam elas... elas caem, se machucam Isso é errado. Elas tinham que jogar vôlei que é esporte feminino. (M, menino, 15 anos).

Eu acho que deveria ser separado. Muitas vezes os homens correm mais do que as meninas, são mais fortes. Aí quando eles vão jogar futebol ou basquete, muitas vezes as meninas ficam de lado. Tipo, está jogando, as meninas pedem para tocar e ninguém toca. Aí fica isso, as meninas ficam de lado, ficam sentadas. Muitas vezes não ganham nota por causa disso, ficam com medo de jogar com os guris. (F, menino, 14 anos).

Segundo Louro (1997, p. 73), a Educação Física, por ter sua história “muito vinculada à Biologia, e então, à manutenção da saúde e da higiene” se valeu de justificativas de ordem biológica - portanto, baseadas naquilo que é “natural” na condição humana -, para separar as turmas femininas e masculinas. Nas palavras da autora,

embora se valendo de discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A idéia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita. (idem, ibidem).

Certamente essa concepção da Educação Física apresenta similaridades com a situação encontrada na Escola L e aqui descrita. Poucas eram as meninas que se dispunham a jogar futebol ou basquete com os meninos, restando a elas um espaço secundário da aula de Educação Física, como o da quadra de vôlei improvisada num canto do ginásio, os jogos de tabuleiro, ou mesmo o lugar de simples espectadoras dos jogos dos meninos.

Essa situação poderia ser modificada, o que também foi captado no discurso de duas jovens, como veremos a seguir:

Eu acho uma coisa normal. Tem algumas meninas que reclamam porque quando a gente está jogando bola a professora não separa o time. Fica todo mundo junto. Aí tem alguns meninos que não tocam para as meninas. Tem meio que preconceito. Porque é menina. Ou não sabe jogar...vai perder a bola. E assim, acabam nem jogando direito. Acabam nem participando das aulas. Acho meio ruim isso. Podia mudar. (**G**, menina, 14 anos).

Tem certas coisas que, tipo uma aula de dança. Não dá para os meninos dançarem certos tipos de dança. Dá para dançar, só que muitos têm vergonha. As meninas, também não dá para jogar futebol com os meninos. Também pode prejudicar a própria pessoa. Mas eu acho que em algumas aulas tinha que deixar. Não em todas, mas em algumas. [...] aprender como que é, se divertir. (**B**, menina, 14 anos).

O que está subentendido nesses discursos são orientações para a transgressão dessas representações que têm permitido diferenças nos níveis de participações de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, tendendo para um nível mais baixo com relação às meninas.

Sem desejar uma separação completa – isso apenas reforçaria os argumentos a favor das diferenças de capacidade entre meninas e meninos -, as meninas defendem experiências em comum com os meninos, nas quais as diferenças não sejam transformadas em relações de superioridade. Enfim, propõem também uma heterotopia, indicando para a Escola L os espaços outros a serem incorporados ao currículo atual.

Como dissemos, as heterotopias são lugares propícios à realização de lições, ou aulas, em que o/a professor lança ou dirige o seu convite convocação para que os/as alunos, que têm seu ser na dispersão e na descontinuidade, na divergência e na dessemelhança, na distinção e no dissenso, venham partilhar publicamente da experiência da leitura em comum. Em outras palavras, as heterotopias entendem a aprendizagem em sua heterogeneidade, como a única maneira de darmos espaço à diferença e garantirmos a manutenção da alteridade, como afirma Veiga-Neto (2007a).

Dessa maneira, destacamos a importância de se considerar a possibilidade de tomar as aulas de Educação Física da Escola L como uma heterotopia. Em algumas dessas aulas, como sugere B, meninos e meninas deveriam “aceitar” o convite convocação, acabando com o problema atual de que, apesar de fazerem Educação

Física juntos, o que se vê são grupos diferentes partilhando pouca ou nenhuma experiência em comum.

3.3 Transgressões à normalização do gênero e da sexualidade na Escola L

Louro (2000) afirma que “contemporaneamente, as fronteiras de gênero e de sexualidade são muitas vezes apagadas, atravessadas e subvertidas; no entanto, a reiteração da norma, da classificação e do ordenamento continua sendo exercida” (p. 103).

Como já dissemos, com a centralidade adquirida pela sexualidade nas modernas sociedades ocidentais, corpo e identidade constituem as referências a partir das quais apresentamo-nos (ou representamo-nos) como sujeitos de múltiplas identidades sociais. Com isso, surgem no campo da sexualidade a vigilância e a censura, orientando-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade”.

Segundo Louro (1997, p. 80), “normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero”. (LOURO, 1997, p. 80). Ainda segundo a mesma autora, citando Weeks, “o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão” (LOURO, 1997, p. 80).

Os excertos de cenas do cotidiano de duas meninas da Escola L, a seguir, trazem mais detalhes sobre esse processo:

A professora de Educação Física chama a nossa atenção para uma menina, que segundo ela, tinha “mau” comportamento. Então, ao observá-la, percebemos que a mesma chegou à aula depois desta já haver iniciado, bebendo coca-cola, distraindo as colegas e não querendo fazer o alongamento. Um pouco depois, ela corria em volta da quadra [aquecimento], acompanhada de uma colega, enquanto gesticulava como se estivesse pilotando uma moto para, provavelmente, retratar a colega uma experiência que ela teria tido no final de semana. (Diário de Campo do dia 26/08/2008).

Durante a aula de Educação Física do 8º ano, havia apenas uma menina na quadra para jogar futsal com os meninos e ela estava descalça. Uma menina de fora, então, chama a atenção da professora, com o seguinte argumento: “Professora, se ela pode ficar descalça, por quê nós, então, não podemos?” A professora manda imediatamente a menina colocar o tênis. (Diário de Campo, 04/06/2008).

Durante o intervalo, a mesma aluna que na aula de Educação Física estava jogando bola com os meninos, e que foi alvo de comentários depreciativos por parte das próprias colegas de classe, passou no corredor com seu grupo de colegas, dirigindo o seguinte comentário a dois professores que vinham da rua em direção ao portão: “Ai se eu não tivesse namorado!” (idem, *ibidem*).

Nesses excertos há os comportamentos de duas meninas que incomodam aqueles/as que operam com dicotomias e demarcações bem definidas, por contrariar as posições de gênero que, tradicionalmente, lhes são atribuídas na cultura. As meninas em questão se afastam do ideal feminino, ligado à fragilidade, à passividade e a graça, aproximando-se da posição-de-sujeito que seria esperada dos meninos. A norma anuncia-se, então, por meio de falas e gestos de suas próprias colegas de classe e também da professora.

Segundo Louro (2000) a produção da identidade hegemônica depende da demarcação do lugar do outro. Nas palavras da autora, isto é feito “simbolicamente, ao indicar o que significa estar lá; social e materialmente, ao excluir e ao separar o sujeito que o ocupa” (p. 103). Com isso, a própria identidade hegemônica é produzida, ao tomar o outro como limite e fronteira. “Rejeitado ou negado, o ‘outro’ é, ao mesmo tempo, indispensável”, diz a Louro (idem, *ibidem*).

Nos intervalos da Escola L, o *funk* como gênero musical e também de dança é uma prática legitimada e frequentemente adotada pelos/as jovens, principalmente por *elas*. Como já dissemos, a música para os/as jovens constitui um importante elemento de certos pertencimentos para a constituição das identidades desses sujeitos.

O quadro a seguir ilustra a representação do *funk* na Escola L:

Quadro 7: Que músicas ouve no intervalo? Como gostaria que fosse organizado o intervalo? -

Nome	Que músicas você ouve no intervalo?	Como gostaria que fosse organizado o intervalo?
J	<i>Funk</i> e pagode.	O recreio ficará bem organizado com a chegada da rádio-recreio.
C	Não gosta do que rola. “Isso é uma escola, não é um lugar para a gente ficar escutando <i>funk</i> ”.	Cada dia um estilo de música para não ficar só no <i>funk</i> .
G	Nada contra o <i>funk</i> , mas acha que	Variar músicas. Cada semana uma

	“os/as jovens não gostam só disso”.	sala deveria ficar responsável pelo som.
D	Não gosta de <i>funk</i> . Acha a letra e a dança do <i>funk</i> “abusivas”.	
M	Não ouve música no recreio porque não gosta de <i>funk</i> .	Música só às sextas-feiras. Comprar um som novo para a escola.
F	Acha que os/as jovens não gostam apenas de <i>funk</i> , mas também de pagode e de música sertaneja.	Um dia para cada tipo de música.
I	Prefere pagode.	Acha que a escola deveria liberar a quadra para a prática de esportes.
R	Ouve <i>funk</i> porque é isso que mais toca na escola.	Tocar outras músicas, além de <i>funk</i> .
O	<i>Funk</i> .	Liberar salas lá de baixo, e aumentar o tempo do recreio.
T	Ouve <i>funk</i> porque é isso que as meninas colocam no intervalo.	A diretora, o diretor, deveriam colocar o som na escola inteira, mas com música saudável - não <i>funk</i> .
H	Ouve <i>funk</i> , mas não é o tipo de música que gosta de ouvir.	Mais tempo para o recreio.
L	<i>Funk</i> .	Mais tempo para o recreio.
J	Ouve <i>funk</i> porque é a música que as meninas colocam no intervalo.	Votação para músicas mais pedidas.
S	Ouve <i>funk</i> e axé.	Deveria ter outras músicas, além das citadas.
W	Não gosta muito de <i>funk</i> .	Seria bom tocar <i>funk</i> , porque as meninas gostam.
V	Não gosta muito de <i>funk</i> porque não sabe dançar.	Tocar outros estilos de músicas e ter mais tempo para o recreio.
E	Gosta de todo tipo de músicas	A escola deveria ter uma rádio-recreio para tocar músicas que todos/as gostam.
B	Não gosta de <i>funk</i> . A escola não é	Ter uma rádio-recreio para

	lugar para “certos” tipos de música	informações gerais e sobre shows.
K	Ouve o <i>funk</i> porque é o que toca na escola.	Nada a acrescentar

Fonte: Dados das entrevistas (2009).

De acordo com os depoimentos dos/as jovens, o *funk* causa algumas divergências entre eles/as. Percebemos que essa desaprovação se dava em torno de sua validade, algumas vezes, em termos de “benefícios para as juventudes”, e, em outras, com relação ao próprio papel da escola de “seleção das manifestações culturais”.

Nesse sentido, pela ousadia das letras e dos passos de dança desse estilo musical apreciado por muitas meninas na Escola L, decidimos considerá-lo como uma transgressão às normas de gênero e de sexualidade que são veiculadas naquele espaço.

Vejamos mais alguns excertos de cenas que contém representações de comportamentos de meninas:

Duas meninas se encontram na porta da escola, antes do horário da entrada, podendo-se escutar o seguinte diálogo entre elas: “Ah, não acredito que você também veio de bota!”, diz uma. “Eu vim”, responde a segunda. “Você vai ter que tirar!”, ordena a primeira. (Diário de Campo, 30/05/2008).

Mais as meninas que começam a brigar, porque escrevem as coisas lá no banheiro... Quer dar uma de “machona” e quer tirar satisfações. [...] besteira, por exemplo: que vai bater nela, porque ela ficou com o namorado da outra lá, e assim vai. Começa já a discussão. [...] comigo nunca aconteceu. Também se acontecer já parto para cima [risos]. (L, menina, 15 anos).

Ao apresentar algumas cenas, buscamos chamar a atenção para outro aspecto constituindo as identidades das meninas na Escola L. O fato delas apresentarem-se em seus agrupamentos “masculinizando-se”.

Segundo Louro (2000), apenas nos últimos anos que algumas estudiosas culturais feministas deram visibilidade às meninas nas análises sobre grupos juvenis, o que faz com que as imagens sobre esses grupos sejam, de certa forma, imagens masculinas. Nas palavras da autora, citando Hudson,

[...] se a adolescência é caracterizada por construtos masculinos, então, qualquer tentativa feita pelas miúdas de satisfazer as exigências da

sociedade ligadas à adolescência implica, para elas, apresentar não apenas falta de maturidade (já que a adolescência é dicotomizada com maturidade), mas também falta de feminilidade. (p. 105)

Ainda segundo a mesma autora,

também não é incomum atribuir-se uma sexualidade distorcida ou desviada àqueles grupos de garotas que se representam como “encrenqueiras”, “indisciplinadas”, para usar o jargão escolar, e que desafiam as normas tradicionais de gênero. (idem, p. 106).

Entre os meninos também foram observadas algumas condutas que pudéssemos pensar como uma possibilidade de transgressão às normas de gênero na Escola L. Como meninos portando chaveiros de bichinhos, unhas compridas e mochila cor de rosa. Além do uniforme cor de rosa de uma das turmas do 9º ano.

No entanto, nossa intenção não é, simplesmente, descrever essas características, reforçando o processo de “citacionalidade” que caracteriza os atos performativos de reforço das diferenças instauradas.

Por meio do conceito de performatividade, de Butler, pretendemos pensar na possibilidade de interrupção das identidades hegemônicas, tornando possível pensar também na produção de novas e renovadas identidades.

Sabemos que esse intento se dá em torno de uma luta, entre as novas identidades que emergem publicamente, evidenciando, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sociais, e os grupos conservadores, para os quais isso é percebido como muito desestabilizador e perigoso.

A luta se dá, portanto, entre o medo dos conservadores de que “modos de vida” ligados às identidades nacionais, étnicas, religiosas e de classe sejam atingidos e pervertidos, e os desafios colocados para os grupos que estão comprometidos com a mudança sexual, sobre como articular essas lutas que envolvem a constituição de identidades que acenam para o movimento constante.

Nesse sentido, os conceitos de identidade sexual e de gênero, tomados nos seus caracteres de multiplicidade, fluidez e instabilidade, podem ajudar a analisar as formas como costumam ser pensados os corpos e a sexualidade, e também como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas.

As discussões que se apresentaram neste capítulo visam a desconstruir as oposições binárias que residem nos campos do gênero e da sexualidade, abrindo-nos para as possibilidades de se compreender e incluir as diferentes formas de

masculinidade e feminilidade, os vários modos de se viver os prazeres e os desejos que se constituem socialmente.

E a partir daí, pensarmos em estratégias de mudança, de resistências e de fugas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação das culturas juvenis na escola a que nos propusemos neste estudo demonstrou uma profunda interdependência entre os conceitos de cultura juventude e escola. Desde a sua criação, no século XVIII, a escola institucionalizada assume para si o papel disciplinador preponderante entre todas as instituições disciplinadoras, e as juventudes estabelecem-se a partir desse momento.

Com a aceleração das transformações contemporâneas, as práticas e os discursos disciplinadores sobre a escola dão lugar a ideia de uma pedagogia do controle, com repercussões importantes nas transformações das relações de trabalho e o prolongamento da escolarização, exigindo-se a reformulação dos conceitos de escola, de ensino e de seus sujeitos.

Por meio de um conceito de cultura, central aos processos de produção e institucionalização das práticas sociais, e que também tem a linguagem e a representação, entendidas como sistemas discursivos de referências para a “significação do real”, como fontes - e que, por isso, é também um conceito de cultura expandido à condição de constitutivo da vida social como um todo -, direcionamos nossos olhares às práticas rotineiras da Escola L.

É importante ressaltar que as juventudes representam na atual sociedade, além de um valor e de um estilo de vida, um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo. Neste contexto, as juventudes também estão diretamente associadas às categorias de inteligibilidade necessárias para compreensão das transformações do mundo social e da escola, uma vez que os vieses da economia e do mercado tendem a, cada vez mais, influenciar nessas áreas.

Nossos objetivos foram estudar as formas de constituição dos/as jovens no espaço escolar, entendido como um lugar em processo de reconfiguração cultural e exploração/negociação no seio das tensões, resultantes do confronto e da produção da diferença na escola.

Vistas a partir da perspectiva genealógica as práticas escolares foram/são concebidas em termos de um dispositivo disciplinador, que englobava/engloba tudo o que ocorria na escola de forma ordenada e planejada, e que se orientava/orienta pela função moralizadora de seus conhecimentos e práticas. Dentre elas, destacamos

o olhar panóptico presente na arquitetura escolar; as regras para a utilização dos espaços coletivos, como portões fechados para a quadra, pátios, corredores e salas de aula; e as estratégias utilizadas pelos/as profissionais da escola para disciplinar as condutas e os corpos dos/as jovens, como a vigilância sobre o uso do uniforme, o procedimento de condução à aula de Educação Física e o cartão de circulação para sair da sala de aula. Nessa rede incluíram-se poderes que iam desde o Regimento Escolar, o documento que determina o “*modus operandi*” da escola, até o autodisciplinamento dos sujeitos, tido como o maior resultado pretendido pela escola. É importante ressaltar que, àqueles/as que tentavam burlar essas regras, as técnicas disciplinares voltavam-se mais ativas e coercitivas, estendendo suas ações de controle e coerção para além dos muros da instituição, alcançando, também, suas famílias.

A análise genealógica também demonstrou a constituição de um dispositivo científico – dispositivo de saber – sobre as sexualidades juvenis - entendidas como desviantes e como inseparáveis da consciência da puberdade -, pretendendo produzir efeitos de ordenamento sobre os costumes e os comportamentos dos/as jovens na escola.

Neste sentido, percebemos o poder envolvido com a “fabricação” dos/as jovens, exercendo-se disciplinarmente, sobre cada indivíduo da Escola L, como a educação de gênero baseada numa lógica dicotômica, legitimando um gênero mais agressivo contra o outro; regras que continham hierarquias entre os gêneros, como as com relação às roupas e ao uso dos espaços nas aulas de Educação Física, entre outras; um processo de masculinidade hegemônica, implicando na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada a práticas violentas na escola, como a homofobia e a misoginia; a produção de saberes sobre a sexualidade e os corpos dos/as jovens, se referindo à “legitimidade” da orientação médica especializada, quando o assunto é educação sexual; e os exemplos de vigilâncias sobre os corpos exercidas pelos próprios sujeitos.

Do mesmo modo, este poder se exercia sobre as massas, na forma de uma administração biopolítica da vida, representada na Escola L por práticas que se dimensionavam em dar passes escolares, uniformes e “amigos”, atendendo ao conceito de governamentalidade.

Na Escola L também identificamos novos agentes de normalização das juventudes - a mídia e outros artefatos culturais – referidos a práticas pós-

disciplinares e a sociedade de controle. Tais agentes foram identificados como se referindo a mediações utilizadas pelas indústrias culturais para construir e reconfigurar constantemente os/as jovens e constituir mercados de consumo, como o *funk* e as camisetas de times dos meninos; no que se refere, à produção de tipos determinados de juventudes ligadas à conduta “desejável” das meninas, verificável na forma de modificações aos uniformes; e também aos ajustamentos na educação, no ensino e em seus sujeitos, para se adequar às transformações das relações de produção e daquilo que caracteriza o trabalho em nossa sociedade, como os relatórios de observação dos “não participantes” das aulas de Educação Física e as câmeras dos aparelhos celulares, convocando os/as jovens da Escola L à ocupação da mente por um controle instantâneo, contínuo e desvencilhado de sua antiga dependência ao confinamento.

A aproximação com alguns conceitos dos estudos genealógicos buscou ainda a possibilidade de utilizar o conhecimento histórico para resistir aos conhecimentos e aos procedimentos globalizantes e universalizantes que subjagam os saberes e os corpos dos/as jovens, e pensar de outro modo o conjunto de práticas que funcionam no interior das instituições escolares.

É importante ressaltar que, ao situar o corpo no interior desses regimes disciplinares, a genealogia permitiu-nos pensá-lo como construído culturalmente no interior de relações de poder/saber, ou seja, não como dados “naturalmente”, o que implicou no entendimento das identidades sexuais e de gênero como também produzidas nas relações sociais e de poder. Nomeadas no contexto da cultura, experimentam as mesmas oscilações e os confrontos desta, o que significa dizer que as identidades sexuais e de gênero são plurais e estão em constante transformação.

Por outro lado, para resistir à sociedade de controle nos valem de duas “táticas”, a saber: 1) o conceito de heterotopia, revelando o papel decisivo do currículo, tanto na afirmação de um novo tipo de espacialização, quanto na disseminação de novas maneiras de perceber o espaço e dar sentido a eles, especialmente os solicitados pelos/as jovens da Escola L, como a praça, a rua e o pátio, para comporem o currículo vivo da escola. Este conceito mostrou-se também muito útil para pensarmos em espaços outros de constituição das identidades sexuais e de gênero pelos/as jovens, nas aulas de Educação Física da Escola L, admitidos o entendimento da aprendizagem em sua heterogeneidade e a necessidade de uma efetiva participação dos/as jovens nesta disciplina; e 2) o conceito de

performatividade, que ao tratar das transgressões às normas de gênero e de sexualidade na Escola L, como com relação às condutas de meninos e meninas, suas aparentes buscas por novas formas de relação entre os gêneros, o gosto dos/as jovens pelo *funk*, etc., possibilitou-nos pensar na interrupção das identidades hegemônicas na Escola L, e abrindo-nos para as possibilidades de se compreender e incluir as diferentes formas de masculinidade e feminilidade, os vários modos de se viver os prazeres e os desejos constituídos socialmente pelos/as jovens.

Neste sentido, não nos custa reafirmar que os grupos considerados desviantes são muitas vezes capazes de fazer dos espaços e das instâncias de autoritarismo, lugares de resistência e de exercício de poder.

Ao analisarmos a questão das resistências procuramos de algum modo, associá-la à geração de outras formas de subjetividades, diferentes daquelas que se dão pela fixação, desde a modernidade, a uma determinada identidade.

Destarte, a questão da resistência ao uso dos uniformes toma outra perspectiva quando os/as jovens conquistam a liberdade de produzirem eles/as mesmos/as seus próprios uniformes, transformados em elementos de pertencimento aos agrupamentos juvenis. Outro exemplo é a possibilidade de trazer para a área do conhecimento a discussão sobre a reinvenção dos espaços de ocupação dos/as jovens da Escola L, como as praças, a rua, o pátio, a quadra de esportes, entre outros, transformados, pelo conceito de lugarização heterotópica, de lugares de passagem, em lugares úteis para os fins do currículo vivo da escola.

Ainda no caminho da identificação das novas de subjetividades construídas na Escola L, destacamos a importante presença das meninas, ao apresentarem-nos discursos como os que denunciavam a violência e as desigualdades de gênero, e propunham alternativas de libertação às diversas formas de opressão presentes na Escola L, por meio da identificação a novos elementos de pertencimento, considerações visando a uma maior “emersão” das diversidades nas aulas de Educação Física, nos espaços e no currículo e a transgressão às normas de gênero e sexualidade.

Nesses casos, a afirmação dos/as jovens pela pluralidade e ambigüidade que marcaram suas maneiras de viver e experimentar o mundo se mostrou profundamente desafiadora, por abrir um leque demasiadamente amplo de arranjos sociais, para aqueles que operam com dicotomias e demarcações bem definidas.

Tais considerações sobre o processo de escolarização apontam para a necessidade de se pensar essa diversidade como nos constituindo por meio de múltiplas verdades.

Ao levar em conta o que os/as jovens têm a dizer, por mais difícil que isso possa parecer, na elaboração das aulas, na seleção de conteúdos, enfim, no processo de ensino, a escola poderá dar espaços ao desenvolvimento de novas subjetividades, à diferença e à pluralidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.

ARRUDA, E. E.; KINJO, C. N.; OLIVEIRA, L. D. S. O segmento escolar como o “maná” do segmento editorial. In: **Jornada do HISTEDBR**, História, sociedade e educação no Brasil, 7., 2007, Campo Grande / MS, Uniderp, 2007, p. 1-20. CD-ROM.

BOGDAN, Robert. C. & BILKEN, Sari. Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: introdução às teorias e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão da sexualidade contida nos PCN. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, nº. 40/2, 2006, pp. 1-9.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 151-172.

CÉSAR, Maria Rita Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Campinas: UNICAMP / F.E., 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversaciones** (1972 – 1990); traducción de José Luis Pardo. Valencia: Letra e, 1995.

ESTEVES, L. C. G; ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Abramovay, M.; Andrade, E. R.; Esteves, L. C. G. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>. Acesso em março de 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Formação de educadores(as)**: subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEaD, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS / FACE, 1996. Tese (Doutorado) – Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1996.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade I. A vontade de saber**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A História da sexualidade III. O cuidado de si**. Rio de Janeiro. Graal, 1985.

_____. **A História da Sexualidade II. O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária. **Coleção Ditos e Escritos**, vol. II. , 2000.

_____. **A arqueologia do saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975–1976)** / Michel Foucault; tradução Maria Ermantina Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A ordem do discurso**. 13ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Microfísica do poder**. Disponível em:
www.sabotagem.net/livros/M/A_Microfísica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf.
Acesso em janeiro 2009.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In LOURO, G. L.; et al (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In. LOURO, G. L.; et al (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GRANEMANN, Jucélia L. Educação Especial: trajetórias em Mato Grosso do Sul. **Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul**. Disponível no site: http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=59&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284. Acesso em 05/01/2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n° 2, jul./dez., p. 17-46, 1997.

KOOGAN, André; HOUAISS, Antonio (Ed.) **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. São Paulo: Delta, 1994.

LOURO, Guacira L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J, et al. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Gênero, Sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (org.); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto editora, 2000.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. Introdução. In: Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Juventude e contemporaneidade, Anped, n° 5 e n° 6, p. 15-24, 1997.

NETO, O. S. S. M. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o sistema educacional. In: SILVA, P. V. B.; LOPES, J. E.; CARVALHO, A. (Orgs.) **Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**.

Ponta Grossa, Editora UEPG; Curitiba, Cátedra UNESCO de Cultura da Paz, UFPR, p. 57-74, 2008.

OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento e OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. O direito à educação: os desafios da diversidade social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria – RS, n. 24, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em janeiro de 2009.

PASSETTI, Edson. Educação e liberdade. **Publicação on-line 60 anos, 60 ensaios**. São Paulo: PUC-SP, 2006. Disponível em: www.pucsp.br/60anos/60ensaios/download/EdsonPassetti.pdf. Acesso em: janeiro de 2009.

_____. Educação e liberdade. Disponível em: <http://www.nu-sol.org>. Acesso em: 13/01/2009.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Juventude e Contemporaneidade. Anped, n.º. 5 e n.º. 6, p. 15-24, 1997.

PERES, A. M.; PERES, E. L. Planejamento estratégico e mapeamento inteligente como instrumentos na prevenção da violência no contexto da escola. In: SILVA, P. V. B.; LOPES, J. E.; CARVALHO, A. (Orgs.) **Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Ponta Grossa, Editora UEPG; Curitiba, Cátedra UNESCO de Cultura da Paz, UFPR, p. 57-74, 2008.

REGUILLO, Rossana. Lãs culturas juveniles: um campo de estúdio; breve agenda para la discusión. In: **Revista Brasileira de Educação**. Cultura, culturas e educação, Aped, n.23, p. 103-118, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, v. 20, n.º 02, jul./dez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 85-150.

_____. **Teoria cultural e educação**. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOUZA, Nádya Geisa Silveira de; ARNT, Ana de Medeiros; RABUSKE, Anelise Scheuer. **A fabricação do corpo**: efeitos da disciplinarização dos saberes e do corpo nas práticas escolares. *Gênero*, v. 7, p. 115-135, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); de ALMEIDA, Laurinda R.; BRANDINI, Regina Célia A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Culturas, cultura e educação, *Aped*, n.23, p. 5-15, 2003.

_____. As duas faces da moeda: heterotopias e *emplazamientos* curriculares. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, p. 249-264, 2007a.

_____. **Foucault & a Educação**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

XAVIER FILHA, C. **Educação sexual na escola**: o dito e o não dito na relação cotidiana. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000.

_____. Discursos memorialísticos de mulheres-professoras: sexualidade feminina, gênero e práticas pedagógicas. **Intermeio** (UFMS), v. 12, p. 30-46, 2006.

_____. “O despertar de um homem” e as “marcas do silêncio” na violência contra crianças e adolescentes: gênero e relações de poder. In: SILVA, P. V. B.; LOPES, J. E.; CARVALHO, A. (Orgs.) **Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Ponta Grossa, Editora UEPG; Curitiba, Cátedra UNESCO de Cultura da Paz, UFPR, p. 125-160, 2008.

ANEXOS

Anexo 1: Registro no Comitê de Ética em Pesquisa / CEP / UFMS

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Comitê de Ética em Pesquisa / CEP / UFMS

*Carta de Aprovação*

A minha assinatura neste documento, atesta que o protocolo nº 1134 do Pesquisador Daniel Galvão Rosa Delmanto intitulado "Expressões corporais e constituições identitárias como elementos da cultura juvenil", e o seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram revisados por este comitê e aprovados em reunião extraordinária no dia 12 de junho de 2008, encontrando-se de acordo com as resoluções normativas do Ministério da Saúde.

Prof. ~~Odair Pimentel Martins~~

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS

Campo Grande, 17 de junho de 2008.

Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<http://www.propp.ufms.br/bioetica/cep/>
bioetica@propp.ufms.br
fone 0XX67 345-7187

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. Para isso, precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Daniel G. R. Delmanto, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMS, sob orientação da Prof^a. Dr^a Constantina Xavier Filha da UFMS/DED. Nossos telefones para contato são os seguintes: Pesquisador (67) 8436-1024; Orientadora (67) 9946-6012; Comitê de Ética/CEP (67) 3345-7187.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e analisar os discursos produzidos por adolescentes, estudantes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Lúcia Martins Coelho, de Campo Grande/MS sobre a cultura juvenil, em sua articulação com os temas do corpo, as identidades sociais e culturais e a educação escolarizada. O/a voluntário/a da pesquisa participará de uma entrevista na qual serão discutidos os temas que se referem ao assunto abordado.

Pelo presente Termo de Consentimento, após se sentir suficientemente informado/a (livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção), dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que será submetido/a, bem como da função social da pesquisa, você poderá concordar pela participação livre na mesma. E também ser informado/a:

- a) Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta, esclarecimento ou dúvida sobre assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) Da liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga qualquer tipo de prejuízo;
- c) Da segurança de que não será identificado/a e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a sua privacidade, assim como da ausência de custos pessoais;
- d) De que as entrevistas serão gravadas, depois transcritas e que poderão ser revisadas;

Este documento será impresso em duas vias, devendo uma ser entregue a você e a outra ficar de posse do pesquisador.

Assinatura do/a Responsável pelo/a aluno/a: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do/a aluno/a: _____

Anexo 3: Carta de Apresentação do Mestrando à Escola

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

Campo Grande, 15 de maio de 2008.

De: Profa. Constantina Xavier Filha – UFMS/DED/Programa de Pós-Graduação em Educação

Para: Diretora da Escola Estadual Lúcia Martins Coelho

Assunto: Apresentação de Mestrando em Educação

Senhora Janete A. de Albuquerque,

Apresento a Vossa Senhoria o mestrando **Daniel Delmanto**, matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O mestrando é meu orientando cuja dissertação intitulada “*Expressões corporais e constituições identitárias como elementos da cultura juvenil*” tem como objetivo identificar e analisar as expressões identitárias de adolescentes desta instituição de ensino. Para a realização da coleta de dados o referido mestrando utilizar-se-á de observação e entrevistas com os/as adolescentes.

Na oportunidade, informamos a Vossa Senhoria que esta atividade é fundamental para que a relação entre educação e pesquisa seja desenvolvida. Ressalto ainda que os nomes da instituição e das pessoas envolvidas serão preservados.

Agradeço a disponibilidade e acolhida do mestrando e coloco-me a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Constantina Xavier Filha
(67) 9946-6012

Anexo 4: Roteiro de observações-participantes

No desenvolvimento do trabalho procuraram-se identificar, entre outros elementos, os seguintes:

- Como os/as jovens agrupam-se entre si? Quais são esses grupos? Como se organizam? Como os/as jovens se agrupam nos espaços da escola?
- Que tipo de interações os meninos têm entre si, e com as meninas? Que tipo de interações as meninas têm entre si, e com os meninos?
- Como os/as jovens utilizam os vários espaços da escola? Quais as regras impostas pela escola para as utilizações dos espaços "públicos" da mesma? Como os/as jovens vivenciam essas regras e normas? Quais as principais estratégias utilizadas pelos/as profissionais da escola para disciplinar as condutas e os corpos dos/as jovens?
- Como os/as jovens se vestem e quais as marcas que imprimem para diferenciarem-se ou identificarem-se entre si?
- Como professores/as e profissionais da escola atuam com as tomadas de decisão dos/as jovens?

Anexo 5: Roteiro para entrevistas aos/as alunos/as

- 1) Do que você mais gosta na escola? E do que menos gosta?
- 2) Qual(is) regra(s) imposta(s) na escola você acha importante e qual(is) você gostaria que não tivesse(m)? Explique-se:
- 3) Como vocês se sentem tendo que obedecer a uma quantidade grande de regras impostas pela escola, tais como: acompanhamento para ir à aula de Ed. Física; cartão para ir ao banheiro; entrega do passe escolar, etc.?
- 4) Você percebe que há alguma regra para as meninas e outras para meninos? Quais?
- 5) O que acha do espaço da escola? O que mais gosta de fazer em qual ou quais espaços da escola?
- 6) O que é mais interessante de se fazer na escola pra você?
- 7) Se você tivesse que deixar a escola por algum motivo, do que você sentiria mais falta?
- 8) Como é o convívio entre os/as adolescentes na escola?
- 9) Quais músicas ouve no intervalo? Como deveria ser organizado o recreio na sua opinião?
- 10) O que acha da idéia de organizar o uniforme de formatura? Em que pensaram ao decidir sobre o uniforme escolhido desse ano?
- 11) Você já foi vítima de alguma violência na escola? Cite o caso (caso não tenha sido vítima, já observou alguma violência, conte-nos)
- 12) Como é ser adolescente nessa escola?
- 13) Como deveria ser uma escola dos sonhos dos/as adolescentes?
- 14) Como se vivenciam os amores, namoros na escola?
- 15) Como o corpo é trabalhado na escola?
- 16) Discute-se alguma temática de educação sexual? Qual(is) tema(s) você gostaria que fosse priorizado na escola?
- 17) Como vocês explicam a quantidade grande de faltas nas sextas-feiras?
- 18) O que vocês acham da idéia de fazer Ed. Física, meninos junto com as meninas e vice-versa?
- 19) Como vocês explicam os/as alunos/as que não trazem o tênis para a aula de Ed. Física?
- 20) Como deveria ser uma boa aula de educação física na sua opinião?

Anexo 6: Roteiro para entrevistas ao corpo pedagógico

1. O que a coordenação tem feito para conter o problema da indisciplina na escola?
2. Há casos de violência na escola? Quais os procedimentos para se trabalhar com essa temática?
3. Que resultados a experiência em chamar os pais, ou as mães, ou os/as responsáveis à escola, no caso de indisciplina por parte dos/as adolescentes tem trazido para a solução do problema, na sua opinião?
4. Quais as regras impostas na escola são mais difíceis de serem efetivadas pelos/as adolescente? Por quê? Quais estratégias para se manter a ordem?

Anexo 7: Tabulação das entrevistas

Quadro 1: Entrevistados/as

Nome	Idade	Série	Sexo
J	14 anos	9º	M
C	13 anos	9º	M
G	14 anos	9º	F
D	13 anos	9º	F
M	15 anos	9º	M
F	14 anos	9º	M
I	15 anos	9º	M
R	14 anos	9º	F
O	13 anos	9º	F
T	16 anos	9º	F
H	14 anos	9º	F
L	15 anos	9º	F
J	14 anos	9º	F
S	15 anos	9º	F
W	16 anos	9º	M
V	17 anos	9º	F
E	15 anos	9º	M
B	14 anos	9º	F
K	14 anos	9º	F
Coordenadora	-	-	-
Inspetora	-	-	-

Quadro 2: O que mais gosta e o que menos gosta na escola?

Nome	O que mais gosta	O que menos gosta	Comentários/Contradições
J	Projeto Radio recreio	Ir para a direção	
C	Professores/as	Brigas	
G	Ed. Física, recreio e amizades	Matemática e meninos que não respeitam meninas	O argumento dela para não gostar de Matemática é ter dificuldades.
D	Professores/as e colegas	Meninos infantis	
M	Ed. Física	Matemática e Ensino Religioso	
F	Ed. Física	Matemática	
I	Jogar bola	Não sabe	
R	Ed. Física e amigos/as	-	
O	Professores/as	Organização e conduta da direção	
T	Professores/as	Poucos/as alunos/as	
H	Convívio	Rigidez do horário	
L	Convívio	Rigidez do horário	
J	Amigos/as	Diretor/a e professores/as	
S	Recreio	Professores/as	
W	Ed. Física	Matemática	
V	Leitura e amigos/as	Geografia	

E	Gravação inaudível	Gravação inaudível	
B	Gravação inaudível	Gravação inaudível	
K	Aulas	Entregar o cartão de passe	

Quadro 3: Regras mais importantes e regras menos importantes

Nome	Regras mais importantes	Regras menos importantes	Comentários/Contradições
J	Obedecer funcionários/as	Ensino religioso	
C	Respeitar funcionários/as	Uniforme	
G	Respeitar colegas, professores/as e o patrimônio da escola	Uniforme	
D	Todas	Nenhuma	
M	Não respondeu	Uniforme	
F	Todas	Uniforme	
I	Não matar aula, não xingar professores/as e respeitar alunos/as	Uniforme	Não gosta do uniforme porque acha feio.
R	Uniforme	Não sabe	
O	Organização entre os/as jovens	Dificuldade para fazer projetos	
T	Uniforme e horário	Horário rígido	Deveria ser permitido chegar atrasada.
H	Regras para roupas das meninas, pois “a escola é um	Horário rígido	Conformismo.

	lugar de respeito”		
L	Uniforme	Pessoas que fumam no recreio	
J	Horário de entrada e saída	Uniforme	
S	Não respondeu	Horário de entrada	Não tem nada mais que a incomoda
W	Gravação inaudível	Horário de entrada	
V	Proibição de aparelhos eletrônicos	Horário de entrada	
E	Gravação inaudível	Gravação inaudível	
B	Gravação inaudível	Gravação inaudível	
K	Proibição de aparelhos eletrônicos	Uniforme	Não gosta da obrigação quanto ao uso do uniforme

Quadro 4: Sentimento quanto às regras

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Acha todas desnecessárias	Mas concorda com o acompanhamento para a Ed. Física
C	Deveria prevalecer o bom senso	Concorda com o acompanhamento para a Ed. Física
G	Gostaria de ter mais liberdade e concorda com o acompanhamento para a Ed. Física	Acha que os/as jovens sabem a hora de voltar para a sala, mas concorda que às vezes demoram para voltar
D	Considera o cartão para sair da sala exagerado. Demais regras, acha normal	Como na Ed. Física, segundo ela “todo mundo fica solto”, há necessidade da professora para cuidar deles/as

M	Acha a maioria desnecessárias, menos o acompanhamento para a Ed. Física	
F	Acha a maioria desnecessárias, menos o acompanhamento para a Ed. Física	
I	Acha desnecessárias todas, sem exceção	Confirma a informação da professora de que o procedimento de acompanhar os/as jovens para a aula leva muito tempo
R	Concorda com a regra da Ed. Física	
O	Concorda com a regra da Ed. Física	Diz que a escola não deveria impor regras, mas trabalhar como uma comunidade
T	Concorda com a regra da Ed. Física	Diz que jovens que bagunçam prejudicam outros/as que querem estudar
H	Concorda com todas as regras	Conformismo
L	Concorda com todas, menos a do cartão	Conformismo
J	“A gente tem que aceitar os limites impostos para nós”	
S	Normal	
W	Gravação danificada	
V	Algumas são exageradas, como horário de entrada e uniforme	
E	Gravação inaudível	
B	Cada um deveria ser responsável por si mesmo	Diz que com tantas regras o rendimento nos estudos não é tão bom

K	Bem, porque sem regras não há organização	Conformismo
---	---	-------------

Quadro 5: Regras diferentes para meninos e meninas

Nome	Regras para meninos	Regras para meninas	Comentários/Contradições
J	Proibido usar saia		
C	Igualdade de direitos		
G	Podem usar bonés	Não podem usar saia e alcinha	
D	Não há diferença		Fala sobre “complô” entre meninos e professores contra as meninas
M	Não há diferença		
F	Não há diferença		
I	Não há diferença		
R	Não há diferença		
O	Não há diferença		
T	Não há diferença		O professor de Português “puxa o saco” dos meninos. (Deixa ir no banheiro mesmo sabendo que bagunçam e demoram)
H	Mais liberais	Mais severas	Sente a rigidez das normas que estava defendendo antes
L	Não há diferença		
J	Não há diferença		

S	Não há diferença		
W	Gravação danificada		
V	Podem usar shorts	Só se for um pouco acima do joelho	
E	Não há diferença		
B	Não podem entrar no banheiro das meninas	Não podem entrar no banheiro dos meninos	
K		Roupas das meninas	No entanto, acha necessário que haja essa regra para não tirar a atenção dos meninos

Quadro 6: O que acha do espaço da escola / O que gosta de fazer nesses espaços?

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Deveria ser mais aproveitado. Não deveria ser proibido o acesso a certos lugares.	Não gosta de fazer quase nada nos espaços, apenas andar de vez em quando
C	Acha bom, mas deveria ser mais bem aproveitado. Ele se queixa dos lugares fechados e em estado precário. Também da falta de espaço.	
G	Gosta da quadra, mas sente não poder andar nela durante o recreio.	Diz que quadra fica fechada para jovens não pularem o muro
D	Gosta de ficar mais na quadra.	
M	Gosta de ficar mais na quadra.	
F	Gosta de ficar mais na quadra.	

I	Gosta de ficar mais na quadra.	
R	Do pátio onde ficam todos/as.	
O	O recreio é curto e o espaço que dão para os/as jovens também. Gostaria de ir para a quadra, mas é proibido.	
T	Quadra. A proibição quanto ao uso dos espaços faz com que ela não goste da escola.	
H	Sente não poder usar a quadra no intervalo.	
L	Gosta de jogar vôlei e dançar. Gostaria que lá em baixo fosse aberto para andar.	
J	O espaço é bom.	
S	Gosta de Educação Artística.	
W	Gravação inaudível.	
V	Menos grades e mais espaço.	
E	Quadra e ouvir música.	
B	Espaço grande. Gosta de andar e conversar.	Não citou as proibições, os espaços proibidos
K	Espaço pequeno. Não sente vontade de fazer nada, apenas estudar.	

Quadro 7: O que é interessante de se fazer na escola?

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
------	----------	--------------------------

J	Fazer amizades e aprender mais. Porém, os/as professores/as deveriam ajudar mais.	Porém, os/as professores/as deveriam ajudar mais
C	Fazer amizades e aprender mais.	
G	Fazer amizades e aprender mais.	
D	Se divertir e conversar.	
M	Estudar, aprender e se comportar.	
F	Amizades e aprender.	
I	Estudar e amizades.	
R	Estudar.	
O	Trabalhar em comunidade.	Expressou o desejo de que todos/as pensassem o mesmo
T	Estudar. Não tem nada interessante para se fazer na escola. Gostaria de fazer algum curso que fosse oferecido depois da aula.	Não tem nada interessante para se fazer na escola. Gostaria de fazer algum curso que fosse oferecido depois da aula
H	Estudar.	
L	Estudar em primeiro lugar, depois amizades.	
J	Aula de Educação Física e intervalo.	
S	Estudar.	
W	Gravação inaudível.	
V	Aulas e amizades. As aulas vêm em primeiro lugar, porque muita brincadeira prejudica o estudo.	As aulas vêm em primeiro lugar, porque muita brincadeira prejudica o estudo

E	Estudar.	
B	Estudar e fazer amizades.	
K	Estudar.	

Quadro 8: Do que sentiria mais falta se tivesse que deixar a escola?

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Amizades	
C	Amizades	
G	Amizades	
D	Ensino	
M	Amigos/as e escola	
F	Amizades	
I	Amizades	Escola = espaço de convivência e socialização. Saber em segundo plano
R	Amizades e professores/as	
O	Amizades e professores/as	
T	Amizades e professores/as	
H	Amizades	Disse que quando pensou na possibilidade de sair da escola quase chorou
L	Amizades	
J	Amizades	

S	Amizades e professores/as	
W	Gravação inaudível	
V	Aulas, professores/as e amigos/as	
E	Amigos/as e professores/as	
B	Amigos/as e professores/as	
K	Aulas e amizades	

Quadro 9: Como é o convívio entre os/as adolescentes na escola?

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Amizade	
C	Amizade, apesar dos desentendimentos	Ele cita alguns comportamentos agressivos (brigas e xingamentos)
G	Amizade, apesar dos desentendimentos	
D	Ressalta a competição entre meninas	
M	Não respondeu	
F	Não respondeu	
I	Às vezes tem brigas, mas é tranquilo	Contradição na própria fala
R	Normal, bom	
O	Tem algumas brigas entre os meninos	Diz que em todas as escolas têm brigas
T	Todo mundo é amigo	

H	Bom, com algumas brigas e infantilidades	A reclamação de que a escola tratava os/as jovens como crianças é justificada
L	Meninas brigam por causa dos meninos	Comportamento masculinizado das meninas como postulam Reguillo e Louro
J	Natural. Todo mundo se dá bem	
S	Normal	
W	Gravação danificada	
V	Bom. Não tem diferença entre meninos e meninas	
E	Cada um tem um jeito diferente	
B	Mais ou menos	Os grupos que mais sofrem preconceitos são Emos e maloqueiros/as
K	Normal, bom	

Quadro 10: Que músicas ouve no intervalo. Como gostaria que fosse organizado o intervalo?

Nome	Resposta	Resposta	Comentários/Contradições
J	<i>Funk</i> e pagode.	O recreio ficará bem organizado com a chegada da rádio-recreio.	
C	Não gosta do que rola. “Isso é uma escola, não é um lugar para a gente ficar escutando <i>funk</i> ”.	Cada dia um estilo de música para não ficar só no <i>funk</i> .	
G	Nada contra o <i>funk</i> , mas acha que os/as jovens não gostam só disso.	Variar músicas. Cada semana uma sala deveria ficar responsável pelo som.	Para ela cada semana uma sala deveria ficar responsável pelo som

D	Não gosta de <i>funk</i> . Acha a letra e a dança do <i>funk</i> “abusivas”.		Acha a letra do <i>funk</i> pesada (por exemplo, o Creu)
M	Não ouve música no recreio porque não gosta de <i>funk</i> .	Música só às sextas-feiras. Comprar um som novo para a escola.	Diz que o <i>funk</i> é para meninas
F	Acha que os/as jovens não gostam só de <i>funk</i> , mas também de pagode e de música sertaneja.	Um dia para cada tipo de música.	
I	Prefere pagode.	Acha que a escola deveria liberar a quadra para a prática de esportes.	
R	Ouve <i>funk</i> porque é isso que mais toca na escola.	Tocar outras músicas, além de <i>funk</i> .	
O	<i>Funk</i> .	Liberar salas lá de baixo, e aumentar o tempo do recreio.	
T	Ouve <i>funk</i> porque é isso que as meninas colocam no intervalo.	A diretora, o diretor, deveriam colocar o som na escola inteira, mas com música saudável - não <i>funk</i> .	
H	Ouve <i>funk</i> , mas não é o tipo de música que gosta de ouvir.	Mais tempo para o recreio.	
L	<i>Funk</i> .	Mais tempo para o recreio.	

J	Ouve <i>funk</i> porque é a música que as meninas colocam no intervalo.	Votação para músicas mais pedidas.	
S	Ouve <i>funk</i> e axé.	Deveria ter outras músicas, além das citadas.	
W	Não gosta muito de <i>funk</i> .	Seria bom tocar <i>funk</i> , porque as meninas gostam.	
V	Não gosta muito de <i>funk</i> porque não sabe dançar.	Tocar outros estilos de músicas e ter mais tempo para o recreio.	
E	Gosta de todo tipo de músicas	A escola deveria ter uma rádio-recreio para tocar músicas que todos/as gostam.	
B	Não gosta de <i>funk</i> . A escola não é lugar para “certos” tipos de música	Ter uma rádio-recreio para informações gerais e sobre shows.	A escola não é lugar para certos tipos de música
K	Ouve o <i>funk</i> porque é o que toca na escola.	Nada a acrescentar	

Quadro 11: O que acha da ideia de organizar o uniforme de formatura?

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Legal. Achou original	A aluna que fez a frase da camiseta já saiu da escola
C	Oportunidade para se diferenciar	As meninas escolheram o coelhinho da playboy
G	Gostou porque foi organizado	
D	Gostou porque foi uma maneira de marcar aquela fase	

M	Não gostou do desenho	Disse que foi um menino que saiu que sugeriu
F	Legal	Diz que sempre usa o uniforme mesmo quando não está a fim
I	Achou bom porque pode escolher o próprio uniforme	Quando o uniforme é escolhido a norma é vista de outra perspectiva
R	Legal porque é diferente do da escola	
O	“colocamos um pouco da gente no nosso uniforme”	
T	Gostou de trabalhar em grupo	Não comprou o uniforme porque é a segunda vez que faz o 9º ano
H	Gostou de trabalhar em grupo	Meninos aceitaram a cor rosa (Isso condiz com o que Reguillo diz sobre meninos estarem mais abertos a novas relações de gênero na sociedade)
L	Não participou muito	Conformismo
J	É um bom “cartão de visitas” da sala	Ela não participou da elaboração e não gosta do uniforme
S	Legal	
W	Foi bom mas não gostou muito da cor (vermelho)	
V	Legal porque diferencia dos/as outros/as	
E	Legal pois todo mundo fica igual	Para Reguillo, um dos elementos para a constituição das identidades juvenis é esta reivindicação à igualdade para se diferenciar dos adultos
B	Gostou de decidir em grupo. Vai guardar de recordação	
K	Gostou, é diferente e original	Associa a ideia da camiseta (Pinky e Cérebro querem conquistar o mundo) com a fase em que está, e a importância do conhecimento

Quadro 12: Já foi vítima de violência na escola?

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Nunca foi vítima, mas já presenciou várias brigas na escola, como a do campeonato interclasses masculino de futebol de salão, no ano passado.	Considera a briga do campeonato interclasses normal
C	Nunca foi vítima e nem presenciou brigas na escola.	
G	Nunca foi vítima e nem presenciou brigas na escola.	Se contradiz quando fala na questão 8, que na escola há muitas brigas e discussões
D	Nunca presenciou e espera não presenciar.	
M	Nunca foi vítima, mas já presenciou várias brigas na escola, como a do campeonato interclasses masculino de futebol de salão, no ano passado.	Citou a briga do interclasses em que um aluno foi expulso da escola
F	Nunca foi vítima, mas já presenciou brigas na escola. Citou os jovens que acham que são os donos da escola e que por qualquer motivo já querem “pegar” na hora da saída.	Citou um aluno que morreu com um tiro na outra escola
I	Já participou de briga e acha “normal”. Diz que ocorrem brigas em caso de defesa, mas na cena que descreve, dois meninos que trabalham na Prefeitura apanham de um grupo maior, do qual ele fazia parte.	Ele diz que ocorrem brigas em caso de defesa, mas na cena que descreve, dois meninos apanham de um grupo maior

R	Já viu brigas, mas nunca participou. Citou a briga em que dois meninos que trabalham na Prefeitura, apanharam de um grupo de meninos da escola.	Viu dois apanharem dos meninos da escola
O	Nunca foi vítima, mas já presenciou brigas na escola. Citou a rivalidade que há entre os meninos da Escola L e de uma outra Escola Localizada na região central da cidade.	Não recrimina os/as colegas, porque não sabe o que os outros fizeram para “merecerem” apanhar
T	Nunca foi vítima, mas já presenciou brigas na escola, tanto de meninos, quanto de meninas.	Quando tem briga sempre vai assistir
H	Já presenciou brigas na escola.	Tem um pouco de medo e não concorda com brigas porque acha que não resolvem os problemas
L	Já presenciou brigas, principalmente entre meninas.	Tem medo das brigas acabarem mal
J	Nunca viu agressões físicas.	Não se incomoda com a violência, até que mexam com ela
S	Nunca sofreu violência na escola.	
W	Já sofreu preconceito por ser identificado como Emo.	Já sofreu preconceito por ser identificado por Emo
V	Já se desentendeu com uma menina que quis tirá-la da quadra de vôlei, e também já presenciou outras violências, como a de uma menina que jogou bombinha na coordenadora e um menino que jogou pó de mico em duas meninas.	A conduta da escola nos casos em que a violência ocorreu dentro da escola foi transferir os/as alunos/as. Discurso contraditório
E	Nunca sofreu violência.	

B	Já presenciou.	Não acha a escola violenta
K	Nunca sofreu violência, nem viu.	Tem um pouco de medo

Quadro 13: Como é ser adolescente nessa escola?

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Poder fazer a diferença	Falou sobre o projeto da rádio, mas muito vagamente
C	Fala de igualdade e medo de brigas	Contradição com a questão anterior, pois fala que não tem violência
G	Ter bons relacionamentos com funcionários/as da escola	
D	Não se considera adolescente e deixa os/as outros/as decidirem	Conformismo
M	Conhecer meninas e se divertir	
F	É bom porque a gente se enturma	O jovem expressa preconceito contra idosos ao dizer: “Imagina um idoso no meio de um monte de adolescentes”. Como afirma Peralva, a juvenização da sociedade não coaduna com uma maior “tolerância” com relação aos/as idosos/as
I	É bom, vem estudar e faz as atividades	
R	É bom. Gosta das festas	
O	O mais discriminado possível	Não aceita subordinação
T	Não se pode falar o que se pensa. Muitas se é tratado como criança	Os/as professores/as tratam mal os/as jovens. Há abuso de

		poder
H	Muito bom	Às vezes pode ser ruim porque muitos/as adolescentes são vândalos/as
L	Muito bom	Na elaboração do uniforme não participou muito
J	Natural. Tudo tem um processo na vida e esse é mais um deles	
S	Legal	
W	As desobediências são penalizadas com rigor	Diz que algumas regras que existem nessa escola não existem em nenhuma outra, como o mapa dos assentos
V	Bom	
E	Bom porque se faz descobertas pelo convívio	
B	É uma experiência boa	
K	Normal	

Quadro 14: A escola dos sonhos para os/as adolescentes

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Sem muitas regras	
C	Professores/as auxiliam alunos/as a não conversarem	
G	Ensino e passar no vestibular	
D	Toda escola é boa	

M	Ar condicionado e cantina mais barata	
F	Piscina, computador e segurança	Para ele achar que a escola precisa de mais segurança é porque não está satisfeito
I	O recreio poderia ser maior	“a escola é boa, não tenho nada a reclamar”
R	Meninas poderem usar saia	Só é permitido usar saia abaixo do joelho
O	Cada um poder se expressar, a escola conservada e um bom convívio	
T	Poder entrar qualquer hora	Não concorda em chegar atrasada e não poder entrar na primeira aula
H	As regras deveriam ser mais calmas	No início ela defendeu as regras para controlar a bagunça
L	Aliviar um pouco as regras e área de lazer	Não gosta das regras, mas aparenta pouca resistência nas respostas
J	Sem regras	No início falou que as regras eram importantes
S	Uma Escola Limpa	
W	Livre, sem preconceitos	Descreve uma situação imaginária em que haja mais diálogo entre a direção e os/as jovens
V	Comidas gostosas, piscina, aulas e cursos	
E	Fazer o que quiser	Perguntei se seria sem regras. Ele disse que não porque viraria bagunça
B	Fazer o que quiser	Impor regras com moderação

K	Menos aulas e mais recreio	Antes disse que aquele tempo de recreio era suficiente
---	----------------------------	--

Quadro 15: Como se vivenciam os namoros na escola

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Normal. No recreio e na saída	
C	Vê mudanças nos rigores por parte dos/as professores/as (Estariam se acostumando, segundo ele)	
G	A escola não é lugar para isso	Por outro lado, quer deixar claro que não tem nada contra que tem namorado/a
D	As meninas fazem intrigas por causa dos meninos	
M	É proibido se beijar dentro da escola	Com a namorada dele, por exemplo, só do portão para fora
F	Todo mundo só quer saber de ficar. Não se vê muitos namoros na escola	Tendência da masculinização das meninas. Há um discurso dos meninos para falar das meninas
I	Pessoas ficando	
R	Têm namoros. Não tem nada contra	
O	Publicamente	Quando se está a fim não se liga para o que a coordenação diz
T	Tinha que ser permitido porque adolescente precisa namorar	
H	Não é permitido beijar. Se pegarem beijando mandam para a diretora	Também se queixa dessa regra
L	Escola não é lugar de namorar	

J	Normal	Conformismo
S	Normal	
W	Estranho	
V	A escola não permite	
E	Tem que namorar escondido	Disse que namorar é cometer “infração” suscetível à transferência
B	Associa a proibição da escola e da família	Para ela a proibição é velada
K	Normal	Concorda com as regras, pois não se pode deixar os/as alunos/as se pegarem

Quadro 16: Como o corpo é trabalhado na escola?

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Em Educação Física, por meio de alongamentos.	
C	Em Educação Física, por meio de alongamentos, e em Ensino Religioso, ensinando a como viver na sociedade nos dias de hoje..	
G	Em Educação Física, durante os jogos de futebol e basquete.	
D	Entre os meninos por meio de gestos obscenos. Entre as meninas, “eu não vi nenhuma que trate o corpo como uma coisa obscena”, diz.	
M	É mal trabalhado, porque é só em Educação Física, por meio de	Expressa o desejo de ter duas aulas de Ed. Física por dia

	aquecimentos. Nas demais aulas não se trabalha o corpo.	
F	Idem.	
I	A escola ensina a não usar roupas que mostrem muito o corpo.	Apresenta um conformismo com a condição “não sexualizada” do corpo feminino ao afirmar que “para vir para a escola tem que vir decente”
R	Nunca reparou.	Discurso que as meninas têm das próprias meninas
O	É trabalhado para ficar sentado e quieto.	Tipo de corpo obediente que a escola quer formar
T	Não pode nem levantar que já é mandado para a diretoria.	
H	Em Ensino Religioso, por meio de “ensinamentos para a vida”.	
L	Em Ensino Religioso, por meio de ensinamentos sobre saúde e violência e preces. Em Educação Física e Educação Artística também são trabalhados.	A jovem diz que alguns não gostam de Ensino religioso
J	Em Educação Física.	Diz que o interesse pela Educação Física se deve ao cultivo da “boa forma”
S	Em Educação Artística, por meio da pintura.	
W	Não sabe.	A professora de Ciências “desvia” o assunto
V	Só o básico na aula de Biologia, por meio de lições sobre sistema nervoso e reprodução e educação sexual.	
E	Em Educação Física, por meio de alongamentos.	Nas demais disciplinas “só o movimento do braço para

		escrever”, diz ele
B	Não é trabalhado.	
K	Não é trabalhado.	

Quadro 17: Educação Sexual: Sim/Não. Que tema gostaria que fosse priorizado?

Nome	Resposta	Resposta	Comentários/Contradições
J	Já se falou muito nas aulas de Ciências.	Palestras sobre prevenção.	
C	Não se discute.	Palestras sobre prevenção e gravidez na adolescência.	
G	Não se discute.	Palestras sobre o uso de camisinhas e anticoncepcionais.	
D	Sim, os/as jovens já estão bem alertados.	Palestras sobre gravidez na adolescência.	
M	Não se discute	Palestras sobre prevenção, o uso de camisinhas e gravidez na adolescência.	
F	Não se discute.	Disciplina de educação sexual para tratar de doenças sexualmente transmissíveis.	

I	Não tem nenhuma disciplina específica sobre o tema.	Sexo.	A professora fala sobre isso, mas é muito pouco
R	Não, muito difícil.	Relações sexuais.	Tinha que ter uma aula específica
O	Não se discute.	Palestras sobre prevenção.	Só quer fazer alguma coisa se for a coisa certa e saudável. Tema associado à “medicalização e uso de expressos novas” para se referir à sexualidade adolescente, referida por Fischer
T	Não se discute.	Palestras sobre DSTs e gravidez na adolescência.	
H	Um pouco na aula de Ciências.	Uma disciplina de educação sexual.	
L	Um pouco na aula de Ciências.	Teatros e palestras sobre prevenção.	Conversa mais com a mãe porque, segundo ela, “a mulher entende mais de prevenção”
J	Não se discute.	Palestras sobre gravidez na adolescência e uso de anticoncepcionais.	
S	Não se discute.	Algo que pudesse frear o “avanço” dos/as adolescentes.	Considera os/as adolescentes de hoje “avançados”
W	Não se discute.	Amizade.	
V	Um pouco na aula de Ciências.	Temas considerados tabus e palestras.	Percebe que alguns assuntos não são tratados para

			escondê-los dos/as jovens
E	Não se discute.	Disciplina de educação sexual.	
B	Não se discute.	Todos os temas.	
K	Um pouco na aula de Ciências.	DSTs.	Mas acha que a escola fala o que deveria falar mesmo

Quadro 18: Faltas nas sextas-feiras

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Falta de interesse	A escola é local de amizades, mas não é local de encontro para festas
C	Falta de interesse	Contradiz-se quando diz que não vai ao Belmar por causa da violência
G	Falta de interesse	
D	Cansaço	
M	Matar aula	
F	Matar aula	
I	Matar aula	
R	Matar aula	Ela mesma na acha importante a sexta-feira. “muito difícil ter alguma coisa”
O	Matar aula	Para ela não deveria ser obrigado assistir aula. Cada um deveria saber o que é certo e o que não é
T	Matar aula	
H	Matar aula	Diz que o novo diretor está indo ao Parque Belmar para ver se tem alguém lá e se pegar manda para o Conselho Tutelar. Reguillo. Esse assunto se associa à circulação da vigilância em “estado

		livre”, de que fala Foucault em Vigiar e Punir, e também com a heterotopia, ao pretender considerar outros espaços como importante para o currículo “vivo”, como defende Veiga-Neto
L	Matar aula	
J	Matar aula	
S	Matar aula	
W	Necessidade de se divertir	
V	Já matou aula, mas hoje em dia não	
E	Matar aula	Disse que alguns/as professores/as dão prova surpresa na sexta-feira, mas que geralmente esse dia é desestimulante porque tem pouca gente
B	Matar aula	Diz que com a escola vazia os/as que vieram ficam prejudicados, pois os/as professores/as também se sentem desestimulados/as
K	Matar aula	

Quadro 19: Ed. Física mista

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Normal	
C	“ajuda a conviver com as dificuldades físicas que as meninas têm”	Apresenta uma visão dicotomizada de gênero.
G	Normal	Segundo ela, durante os jogos mistos há preconceito de menino contra menina

D	Normal	Considera o recreio, a entrada e a saída os momentos de maior descontração
M	Não dá certo	Segundo ele, elas têm que jogar vôlei que é esporte feminino
F	Devia ser separado	Visão dicotomizada do gênero
I	Acha bom	No entanto, prefere que meninos joguem futebol e meninas vôlei
R	Legal	
O	A melhor coisa que já inventaram	Os outros dois 9º anos não se dão bem com o 9º ano deles/as
T	É bom, pois se aprende o respeito entre os meninos e as meninas	
H	Bom	
L	Todo mundo participa	
J	Auxilia na convivência	
S	Normal	
W	Bom. Sem diferenças	Apesar disso, diz que tem alguns exercícios que as meninas não conseguem fazer
V	Legal porque pode jogar futebol com os meninos	Ela nunca jogou futebol com eles
E	Não é bom porque pode machucar as meninas	Em algumas aulas a Ed. Física mista deveria ser o objetivo para trocar experiências e se divertir
B	Não dá para fazer tudo junto	
K	Acha certo, mas não concorda em não haver	

	separação para algumas atividades porque os meninos não fazem time para jogar futebol com as meninas	
--	--	--

Quadro 20: Tênis na aula de Ed. Física

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Muita gente vem para bagunçar	Discurso concordante
C	Nem todo mundo tem condições	Apresenta conformismo quanto à obrigação de fazer relatórios quando não participa das aulas de Ed. Física. A “ocupação do tempo” é uma característica da sociedade de controle, como afirma Passeti
G	Alguns esquecem ou o tênis está sujo	
D	Algumas meninas não gostam	
M	Não é por falta de recomendação	
F	São as meninas “patricinhas”	
I	Só as meninas não vêm porque gostam de usar sandálias	
R	Não gosta muito de usar tênis	Expressa resistência em participar da aula de Ed. Física
O	O tênis deveria ser distribuído como na escola municipal	

T	A maioria das meninas não usa (patricinhas)	Discurso das meninas sobre os meninos
H	Não respondeu	
L		
J	Preguiça para não fazer nada	
S	Pode ser porque não têm dinheiro	
W	Relaxismo	
V	Não tem tantos problemas	
E	É perigoso se machucar	
B	É importante para não se machucar	
K	Não sabe	

Quadro 21: Uma boa aula de Ed. Física

Nome	Resposta	Comentários/Contradições
J	Uma aula extrovertida	A Ed. Física é a única responsável por trabalhar o corpo
C	Gostaria de participar mais do programa da disciplina	Queixa-se que na escola não tem muitas opções
G	Acha boa a aula de Ed. Física	Apesar dos preconceitos
D	Práticas de esporte e saúde	
M	Todo mundo jogando	Todo mundo menos as meninas como atesta a resposta anterior

F	Todo mundo jogando	Todo mundo menos as meninas como atesta a resposta anterior
I	Não gosta dos textos sobre regras dos esportes	
R	Uma aula é pouco tempo (Tinham que ser duas)	
O	Jogar futebol, basquete, tudo. Não só vôlei	
T	Mais espaço e mais estrutura	
H	Todas são boas	Conformismo
L	A aula está muito boa	
J	Envolver todos e todas	
S	Fazer o que quiser, jogar basquete e vôlei	
W	Como a aula atual: participa se quiser	
V	Poder fazer o que quiser como no último bimestre	Diz que meninos e meninas poderiam interagir mais
E	Dividir o tempo para uso separado de meninos e meninas	
B	Dividir o tempo no futebol e nas outras atividades unir para aprender	
K	Do jeito que está sendo está bom	

Quadro 22: Entrevista com o Corpo pedagógico

Coordenadora	<p>O que tem sido feito para conter a indisciplina na escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regimento e ECA • Conversar com a família • Conselho Tutelar e BO • Duas ou três vezes por semana acontece alguma coisa que termina em BO (xingamentos, ameaças e brigas. Tanto com o pessoal quanto entre eles/as) 	<p>Quais os procedimentos para se trabalhar com a violência?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestra do Conselho Tutelar sobre os direitos e deveres dos/as adolescentes • Falta participação da família na escola 	<p>Quais as regras mais desrespeitadas? O que fazer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pular o muro, fumar e uniforme • Numa escola grande como esta é difícil vigiar o cumprimento das regras • É preciso trabalhar com salas pequenas, pois você pode conhecer as famílias • Passes de alunos/as • A sociedade não vê o certo e o errado • o/a funcionário/a não é respeitado/a
		<p>Quais os resultados que se têm quando se chama a família?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quase nenhum • A suspensão na escola é mais um trabalho para nós • Não tem resultados porque as medidas são burladas pelos/as jovens 	

Inspetora	<ul style="list-style-type: none"> • Chamar a família 	<ul style="list-style-type: none"> • Tinha muita violência, mas a nova diretoria foi acabando, foi tirando os/as alunos/as • Foi feita uma “limpa” na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Uniforme • Horário de chegada • Algumas meninas vêm com duas blusas • A função do uniforme é identificar o/a aluno/a para se saber que ele é da escola, independentemente de onde ele/a estiver
		<ul style="list-style-type: none"> • Só benefício. Há melhora dos/as jovens • A família participa • Há maior vigilância com a participação da família (minúsculos observatórios sociais de Foucault) 	