



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Alessandra Müller da Silva Freitas

**O DISCURSO DO ALUNO ADOLESCENTE SOBRE A DISCIPLINARIZAÇÃO:
INDÍCIOS DE EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA**

Paranaíba/MS

2021

Alessandra Müller da Silva Freitas

**O DISCURSO DO ALUNO ADOLESCENTE SOBRE A DISCIPLINARIZAÇÃO:
INDÍCIOS DE EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Cultura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas

Paranaíba/MS

2021

F936d Freitas, Alessandra Müller da Silva

O discurso do aluno adolescente sobre a disciplinarização :
indícios de exclusão e resistência / Alessandra Müller da Silva
Freitas. – Paranaíba, MS: UEMS, 2021.

144f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Silvane Aparecida de Freitas.

1. Aluno adolescente 2. Discurso 3. Disciplinarização I.
Freitas, Silvane Aparecida de II. Título

CDD 23. ed. – 401.41

ALESSANDRA MÜLLER DA SILVA FREITAS

**O DISCURSO DO ALUNO ADOLESCENTE SOBRE A DISCIPLINARIZAÇÃO:
INDÍCIOS DE EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas (Orientadora)
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba)

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Prof^a. Dr. Carlos Eduardo França
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba)

Prof. Dr^a. Neide Araújo Castilho (suplente)
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Dourados)

Prof. Dr^a. Milka Helena Carrilho Slavez (suplente)
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos participantes desta pesquisa, os alunos adolescentes da Escola Estadual São José, do município de Cassilândia que se dispuseram a conceder as entrevistas, permitindo-nos por meio de seus discursos, a realização do trabalho de interpretação e análise constituintes desta pesquisa.

Aos professores Romilton Luiz da Silva e Reiter Borges Silva, diretores da Escola Estadual São José que nos deram o consentimento de estar em contato com os alunos bem como a liberdade em utilizar o espaço da escola para o momento das entrevistas.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas, pela dedicação, compreensão, apoio e incentivo desde longa data e também durante todo o percurso da pesquisa.

Ao meu esposo Roberto, meus filhos Laura e Pedro Henrique, minha mãe Susan, pela compreensão das minhas ausências e também à minha irmã Karen, obrigada à todos por acreditarem, acompanharem e vibrarem comigo em cada passo nessa caminhada.

À minha amiga Naubia, fruto deste mestrado, pela troca de experiências, angústias, medos e conquistas.

Ao corpo docente da turma 2018, linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura, à coordenação do programa e à todos da equipe administrativa do Curso de Mestrado em Educação da UEMS de Paranaíba, pelo trabalho ético, humano, competente e dedicado.

Aos professores doutores, Roberto Leiser Baronas, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Carlos Eduardo França da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Paranaíba pelo aceite na participação da banca e pelas contribuições valiosíssimas para o direcionamento e aperfeiçoamento da escrita final desta dissertação. Às professoras doutoras Milka Helena Carrilho Slavez e Neide Araújo Castilho, ambas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba e Dourados respectivamente, pela disposição em participar na suplência e também pelas contribuições.

Otimismo é quando, sendo primavera do lado de fora, nasce a primavera do lado de dentro. Esperança é quando, sendo seca absoluta do lado de fora, continuam as fontes a borbulhar dentro do coração. [...] Otimismo é alegria “por causa de”: coisa humana, natural. Esperança é alegria “a despeito de”: coisa divina. O otimismo tem suas raízes no tempo. A esperança tem suas raízes na eternidade. O otimismo se alimenta de grandes coisas. Sem elas, ele morre. A esperança se alimenta de pequenas coisas. Nas pequenas coisas ela floresce. Basta-lhe um morango à beira do abismo. [...] A possibilidade da esperança...

Rubem Alves, 2001

FREITAS, Alessandra Müller da Silva Freitas. *O discurso do aluno adolescente sobre a disciplinarização: indícios de exclusão e resistência*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de pós-graduação, *stricto sensu*, Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, oferecido na Unidade Universitária de Paranaíba/MS, área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura. Primeiramente se ampara na noção de “disciplinarização” à luz das análises do filósofo Michel Foucault para quem a disciplina se constitui como técnica específica de um poder que torna indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício. Esse poder disciplinar tem como função maior “adestrar” corpos para retirar e se apropriar mais e melhor. Dentre todas as instituições disciplinares, a escola tem seu papel principal e se utiliza de instrumentos sublimes para a disciplina e o controle dos sujeitos. Funcionam, nesse intuito, discursos como o de inclusão, liberdade, autonomia, proteção ao adolescente, apregoados largamente na/pela instituição escolar e pela mídia. O objetivo desta pesquisa é analisar o discurso de estudantes adolescentes, com idade entre quinze e dezessete anos de idade, de uma escola da rede pública estadual do município de Cassilândia/MS, com o fito de problematizar sobre as imagens que o estudante faz de si, sujeito socio-histórico, propósito dessa disciplinarização, bem como das imagens que ele faz acerca dessas regras/leis/normas estabelecidas na e pela escola. A Análise de Discurso de orientação francesa configura-se como fundamento teórico e metodológico para olhar/analisar os dados coletados e, nesta pesquisa, converge com os estudos discursivos de Michel Pêcheux e Michel Foucault no que se refere às relações de poder (2008b), prática discursiva, arquivo (2008a) e disciplinarização (2006b). Barona (2006) ampara e sustenta esta abertura forjada pela própria Análise de Discurso para se pensar também as discursividades. Os dados desta pesquisa, coletados por meio de entrevista semiestruturada, primeiramente, audiogravada e depois transcrita, se apresentam sob a forma de descrições narrativas. Emerge no discurso do estudante adolescente conflitos de natureza cultural, social e ideológica estabelecidos mediante as relações de poder. Ao mesmo tempo em que o sujeito constrói o imaginário social, é por ele construído. Suas identificações estão sempre em processo de reformulação, entre a submissão e a resistência; fluidez típica do sujeito contemporâneo. A disciplinarização é vista pelo sujeito adolescente como algo importante, necessário e inquestionável. Revelou-se uma prática que gera indícios de exclusão mas também pontos de resistência nessas mesmas relações de poder. Entrevemos novas formas de pensamento e de organização que abram caminho a outras formas de relação e subjetivação na escola.

Palavras-chave: Disciplinarização. Adolescente. Imagens. Exclusão. Relações de poder.

FREITAS, Alessandra Müller da Silva Freitas. *The discourse of the adolescent student about disciplinarization: signs of exclusion and resistance*. 2021. Dissertation (Master in Education) - Paranaíba University Unit of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

ABSTRACT

This research is linked to the Post-Graduate Program, *stricto sensu*, Master Education from the state university of Mato Grosso do Sul (UEMS), offered at the University Unit of Paranaíba/MS, concentration area: Education, Language and Society, Research line: Language, Education and Culture. Firstly is supported by the notion of “disciplinarization” in the light of the analyzes by the philosopher Michel Foucault from who discipline is constitutes as a specific technique of a power that makes individuals both objects and instruments of their exercise. This disciplinary power has the greatest function “Train” bodies to remove and appropriate more and better. Among all disciplinary institutions, the school has its main role and uses sublime instruments for discipline and control not only of bodies, but also of the mind. Function, for this purpose, discourses such as inclusion, freedom, autonomy, protecting adolescent, widely touted in / by the school institution and the media. The objective of this research is to analyze the discourse of the teenage students, aged fifteen to seventeen years old, from a state public school of the city Cassilândia/MS, with the aim of problematizing about the images that the student makes of himself, social-historical subject, purpose of this disciplinarization, as well as the images he makes about this rules / laws / norms established at and by the school. The analysis of the French-oriented discourse was configured as a theoretical and methodological foundation to look / analyze the data collected and, in this research, converges with the discursive studies of Michel Pêcheux and his disciples, as well as Michel Foucault with regard to power relations (2008b), discursive practice, archive (2008a) and disciplinarization (2006b). Baronas (2006) supports and sustains this opening forged by Discourse Analysis itself to also think about discursivities. The data of this research, collected through semi-structured interview, first, audio recorded and then transcribed, present themselves in the form of narrative descriptions. Conflicts of a cultural, social and ideological nature emerge in the discourse adolescent students established by the power relations. At the same time that the subject constructs the social imaginary, it is constructed by him. Their identifications are always in the process of being reformulated, between submission and resistance; fluidity typical of the contemporary subject. Disciplinarization is seen by the adolescent subject as something important, necessary and unquestionable. It was revealed a practice that generates signs of exclusion, but also points of resistance in those same power relations. Glimpse new forms of thought and organization that pave the way for other forms of relationship and subjectivity at school.

Key words: Disciplinarization. Adolescent. Images. Exclusion. Power relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. DISCURSO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER	24
1.1. A Análise de Discurso; método de análise e referencial teórico.....	24
1.1.1. Língua, Linguagem, Discurso: Ideologia e sentido.....	29
1.1.2. Formação discursiva, interdiscurso, memória,.....	33
1.1.3. Arquivo, Prática discursiva, Discurso: aporte do domínio foucaultiano arquegenealógico para a ADF.....	35
1.1.4. Sujeito discursivo, formações imaginárias, heterogeneidade	38
1.2. A instituição da escola como um dispositivo disciplinador e de controle.....	43
1.3. O discurso normalizador: relações de poder e possibilidades de resistência.....	48
2. O SUJEITO ADOLESCENTE: HISTÓRIA, IDENTIDADE E CONTEMPORANEIDADE	53
2.1. O adolescente e seu percurso na história	54
2.2. Os processos identitários e os novos modos de subjetivação na contemporaneidade.....	57
2.3. Adolescência: uma reedição da imagem de si.....	62
2.4. O discurso inclusivo <i>versus</i> a realidade da exclusão.....	69
3. UM MERGULHO NO DISCURSO: INDÍCIOS DE EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA.....	75
3.1. As condições de produção do discurso dos sujeitos: o <i>locus</i> da pesquisa.....	75
3.2. Identificações do sujeito aluno adolescente a respeito de si e da disciplinarização.....	78
3.3. Reprodução de discursos pela escola: gestão (não)democrática; inclusão/exclusão.....	86
3.4. Posição discursiva de submissão e subversão ao sistema.....	97
3.5. Violência velada e revelada.....	105
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	126

INTRODUÇÃO

Como morrer de frio é o destino dos que não veem, sejam homens ou sociedades, que só na busca do renovar-se estará sua vitalidade. Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto.

(PAULO FREIRE, 1999, p. 52).

Lecionando por mais de cinco anos a disciplina de Língua Inglesa, Ensino Fundamental, na rede pública de ensino dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, muito me inquietava o tema (in)disciplina. No entanto, até então, minha busca e meus questionamentos eram restritos à área pedagógica. O que fazer e como fazer para que minha aula fosse produtiva apesar das inúmeras interferências e interrupções por causa dos problemas de indisciplina. Muitos questionamentos, frustrações..., faltava algo na escola, ou em mim mesma. Faltava o desejo de renovação, faltava esperança, faltava vida. Esses motivos, aliados ao fator econômico me levaram a me afastar da escola, me acomodei, quase morri de frio. Contudo, sempre estive envolvida com a atividade de ensino em instituições religiosas. Em 2008, concluí um curso de pós-graduação *lato sensu* em Linguística, que muito me enriqueceu. Dez anos depois, diante da oportunidade de cursar uma pós-graduação *scripto sensu*, não me detive diante de qualquer outro questionamento que não fosse a questão da (in)disciplina. Entretanto, por intermédio das pesquisas e das leituras conheci um material farto acerca da disciplina/indisciplina escolar, fato que contribuiu para uma delimitação maior e, digamos, mais profunda do objeto de pesquisa e me conduziu a um espaço um pouco diferente das demais pesquisas sobre a temática.

Fonte de grande preocupação por parte dos professores e ponto de conflitos nas relações entre alunos e aluno-professor, tive acesso a trabalhos riquíssimos a respeito da disciplina/indisciplina em sala de aula, suas possíveis origens, causas, fontes, como lidar, como avançar, muitas reflexões, em sua maioria na voz do próprio professor. Professor esse que, alicerçado sobre as teorias da pedagogia tradicional, a partir do final do século XIX, se

vê diante de preceitos de uma nova teoria pedagógica¹, no entanto, ainda sustentada no e pelo poder da escola e na sua função de equalização social como o era na escola tradicional.

Posto que a (in)disciplina faz parte do ser que está (ou não) se adaptando (moldando) ao sistema e, observando os discursos de inclusão e de proteção ao adolescente, apregoados largamente pela instituição escolar e pelo Estado, ficamos instigados a ouvir o estudante, sujeito desta pesquisa. Sabemos que o sujeito adolescente está em franca travessia, vivendo experiências de rupturas e transformações (CARDOSO, 2011) e, em sua grande parte, tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado, momento muito oportuno para que possa renovar-se. (FREIRE, 1999).

Diante de muitas outras inquietações, algumas se tornaram questões da presente pesquisa e, posteriormente, desencadearam o processo de análise: Qual a imagem que o estudante adolescente faz de si, como sujeito socio-histórico, propósito de um processo de disciplinarização inculcada por meio das relações de poder? Ele se vê simplesmente como “alvo” de um mecanismo coercitivo de disciplina ou como autor consciente de seus direitos, deveres e limites no processo escolar e na sociedade? Como o adolescente recebe as normas disciplinares da escola, em atitude de submissão ou subversão? Em uma era em que se prega a inclusão, a autonomia e a liberdade, como tem se estabelecido sobre disciplina na escola?

Cabe-nos aqui, compreendermos o termo “disciplinarização” à luz das análises do filósofo Michel Foucault para quem a escola é uma instituição destinada a disciplinar corpos em ação. Em sua obra, *Vigiar e Punir*, Foucault (2006b) descreveu vários processos de disciplinarização dos corpos em diferentes instituições, como colégios, fábricas, oficinas, conventos e quartéis, demonstrando que a principal característica dessas instituições é a disciplina corporal. Contudo, dentre todas as instituições disciplinares, a escola tem seu papel principal, pois é nela que os indivíduos passam a maior parte de sua formação, até que estejam “prontos” para a vida adulta. E “prontos, estamos cegos, morrendo de frio, sem esperança, estamos mortos”. (FREIRE, 1999, p. 52).

A disciplina, segundo Foucault (2006b), é a técnica específica de um poder que torna indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício. O poder disciplinar atua como um poder, cuja função maior é “adestrar”, para retirar e se apropriar mais e melhor; se utiliza de instrumentos sublimes, tais como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora, o exame. Ainda, segundo o autor, esse poder controla as instituições disciplinares, tais como a escola e

¹ A pedagogia do escolanovismo propõe que o professor seja um estimulador e orientador da aprendizagem; o aluno, um sujeito autônomo e determinado. A aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva estabelecida entre os alunos e entre alunos e professor. (SAVIANI, 1999).

trazem em sua essência marcas que comparam, diferenciam, hierarquizam, homogeneízam, excluem, normalizam. Assim, entendemos que esse mecanismo já não se restringe somente ao corpo, mas também às mentes.

A educação, cujo objetivo essencial seja o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, precisaria criar oportunidades para estimular no aluno a capacidade crítica que lhe permita ser um sujeito ativo e atuante na sociedade, para que possa ter a convicção permanente do inacabado, podendo, assim, encontrar o sentido da esperança. (FREIRE, 1999). Nesse sentido, Foucault (2006, p. 44) afirma que, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos” e a escola é, entre os mecanismos disponíveis para a apropriação social dos discursos, o mais importante.

Mediante o exposto, temos como objetivo geral de pesquisa analisar o discurso de alunos adolescentes, entre quinze e dezessete anos de idade, da Escola Estadual São José, com o fito de entender as imagens que o jovem estudante faz de si, bem como das regras de disciplinarização estabelecidas na e pela escola, dado que o sujeito discursivo é fruto de múltiplas identificações imaginárias² que, como fios “se tecem e se entrecruzam para formar outros fios”. (CORACINI, 2007, p. 61). Também, é nosso desejo, provocar reflexões sobre questões que norteiam nossas vidas, enquanto educadores e incentivadores de sujeitos ativos responsivos (no sentido bakhtiniano) na atual sociedade. Para tanto, concebemos os seguintes objetivos específicos: 1) investigar as imagens que esses alunos apresentam sobre as relações de poder existentes na escola; 2) problematizar em que medida o processo de disciplinarização tem se constituído uma prática de inclusão/exclusão. Dessa forma, propomos, a descrever, interpretar, problematizar e analisar os dizeres dos sujeitos-alunos entrevistados, identificando interdiscursos ou já ditos e formações discursivas que os constituem.

Visando a atender esses objetivos, escolhemos a Escola Estadual São José, *locus* desta pesquisa, por ser uma escola pública do município, que oferece ensino regular no período noturno e reflete o contexto socio-histórico e econômico desses sujeitos (conforme Inse - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica³) bem como a condição de adolescente, menor de idade perante a sociedade, que precisa trabalhar e estudar conjuntamente. Os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos na faixa etária mais atingida pela

² Discorremos mais sobre formação imaginária (PÊCHEUX, 1997) no item 1.1.4, p. 38.

³ O Inse possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato social, apontando o padrão de vida referente. Os dados são obtidos por meio de questionários aplicados aos estudantes, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>

exclusão escolar (de quinze a dezessete anos de idade), exclusão que afeta, em especial, as camadas mais pobres da população, já privadas de outros direitos constitucionais. (UNICEF, 2017). Em consonância a essas informações, o Projeto Político Pedagógico (2018) dessa Escola retrata o bairro em que a escola está localizada como de classe média baixa, composto em sua maioria por famílias trabalhadoras, com renda mínima e baixa escolaridade.

Dessa forma, tencionamos, na análise dos dados, corroborar ou não os elementos indicadores de exclusão social descritos anteriormente como: período noturno o que implica em pouco tempo disponível para estudo e baixa disposição física e mental por conta da carga horária de trabalho e vulnerabilidade social.

Para alcançar os objetivos propostos, seguindo os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de orientação francesa, remetemo-nos a sua principal precursora no Brasil, Orlandi (1983, 1999), com o fito de refletirmos sobre discurso, interdiscurso, acontecimento e condições de produção do discurso, assim como Coracini (2003, 2007, 2011, 2014), que nos traz contribuições acerca de identidade, memória e ensino agregando o viés psicanalítico com releituras de Lacan (1996) aos estudos do discurso. Seguimos também os pensamentos de Bakhtin (2004), no que concerne às questões de ideologia, dialogismo e interação; as teorias de Foucault (2005, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b), no que tange às relações de poder, formação discursiva e à evolução histórica dos métodos e meios coercitivos e punitivos do sistema de vigilância e punição da sociedade, dado que a disciplina ecoa como um método coercitivo.

Nesta pesquisa, a Análise de Discurso de orientação francesa (doravante ADF) configura como nosso fundamento teórico e metodológico para olhar/analisar os dados coletados. A ADF apresenta-se como uma disciplina não acabada, em constante mudança, onde o linguístico é o espaço que dá materialidade; o homem se faz um sujeito concreto e histórico (ORLANDI, 1999). Coaduna-se com o pensamento de Freire (1999, p. 52) a respeito da “convicção permanente do inacabado” e quanto ao sujeito histórico que vive na busca do renovar-se, no encontro de sua vitalidade.

A ADF rompe com o século XIX ao desconstruir a unidade do sujeito de direito da modernidade, o sujeito mestre de suas palavras que determina o que diz, e deste modo se relaciona entre três domínios disciplinares (ORLANDI, 1999): linguística, marxismo e psicanálise, fornecendo dispositivos teóricos para interpretação.

Trazemos, nesta pesquisa, contribuições teóricas tanto de Michel Pêcheux como de Michel Foucault; sendo o primeiro, considerado o pai da ADF e o segundo, filósofo francês, cujas reflexões e preceitos teóricos - sobretudo no que se refere às noções de formação discursiva, enunciado e discurso -, confluem com as teorias da ADF propostas por Pêcheux na

terceira época de seus estudos. (GREGOLIN, 2004). Baronas (2006) ampara e sustenta esta abertura epistemológica forjada pela própria Análise de Discurso para se pensar não somente o discurso, mas as discursividades, fato de grande relevância para o desenvolvimento da problemática desta pesquisa. Isso porque ao analisar o discurso e refazer o trabalho da expressão dos sujeitos desta pesquisa, estamos retomando “enunciados conservados ao longo do tempo e dispersos no espaço, em direção ao segredo interior que os precedeu, neles se depositou e aí se encontra traído.” (FOUCAULT, 2008a, p. 140).

Dessarte, Foucault (2006a) descreve os processos internos de controle do discurso que o normatizam e em sua arqueogenealogia, levanta questões acerca das relações entre saber e poder. Nesse sentido Gregolin (2004) ressalta que, embora Foucault seja colocado fora do domínio da AD e nunca tenha pertencido ao grupo pecheutiano, sua arqueogenealogia foi essencial para o desenvolvimento dos trabalhos de Pêcheux acerca da Análise de Discurso, especialmente após 1978. Jean-Jacques Courtine, seguidor de Michel Pêcheux, analista de discurso e historiador cultural, constituiu conceitos na rede de formulações teóricas da Análise de Discurso francesa e, atento à contradição constitutiva dos discursos, aponta a convergência da teoria do discurso com os postulados da arqueologia de Michel Foucault, realizando uma releitura de suas teses, particularmente sobre a noção de formação discursiva.

Bakhtin (2006), por sua vez, se inscreve numa análise dialógica do discurso em que o materialismo histórico pressupõe que o homem faz história e esta o constitui, mas esta também não lhe é transparente, assim, o discurso que não se fecha, tem na língua e na história sua materialidade. Embora sejam autores que provêm de lugares epistemológicos diferentes, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin são importantes para esta pesquisa, pois nos ajudam a interpretar melhor os dados, ou seja, o discurso dos alunos adolescentes.

Para finalizar a justificativa do chamamento de alguns nomes nesta pesquisa como Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, reconhecemos, em consonância a Sargentini (2006), que há pontos de contato e de divergência entre esses autores, - acrescentamos que há também pontos de complementaridade - os quais revelamos na medida em que se fizer necessário. De modo geral, estes autores têm dois essenciais pontos em comum: a oposição à concepção estruturalista que aparta da análise o sujeito e a história; a noção de acontecimento que toma sua posição central. (SARGENTINI, 2006). Dessarte, vislumbramos o aparato teórico-metodológico que esses autores nos trarão mediante a explícita ausência de homogeneidade discursiva.

A ADF tem como objetivo desenvolver uma proposta de reflexão sobre a linguagem, sobre o sujeito, a história e a ideologia, onde o exercício é interpretar, porém distantes da

ilusão de acreditarmos ser conscientes de tudo. Dessa forma, a ADF considera os processos e as condições de produção da linguagem, relacionando a linguagem à sua exterioridade e nesse sentido, sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Estamos sujeitos à linguagem, a seus equívocos e opacidade; a simbologia é permanente, pois não há neutralidade, estamos comprometidos com os sentidos e o político, e estes são revelados na linguagem. (ORLANDI, 1999).

O trabalho do analista se forja entre a paráfrase e a polissemia, buscando a compreensão das inter-relações entre o político e o linguístico na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados e num espaço regido pelas relações de poder. Nesse sentido, voltando nosso olhar para os sujeitos desta pesquisa, as teorias sobre a adolescência, de modo geral, qualificam-na como uma fase intermediária de vida, na qual o jovem se prepara para ser adulto; o próprio conceito de adolescência, surgido no início deste século, corrobora com seu significado (do latim *ad, para+olescere*, crescer: crescer para). Uma época de ajustes em todas as áreas da vida e de luta pela emancipação dos pais, o que implica uma redefinição de si mesmo (SALLES, 1995). A questão do jovem como “problema” surgiu há muito tempo e tem acompanhado toda a evolução da civilização ocidental. (BECKER, 2003). Do ponto de vista do mundo adulto, o adolescente é um ser em desenvolvimento e em conflito e esse foi também, por certo tempo, o discurso científico a respeito da adolescência.

Essas teorias defendem a preservação do sistema da qual eles próprios se originam; são parte dos mecanismos de perpetuação e controle da sociedade capitalista. Afinal de contas, o novo, o questionamento e o conflito que muitas vezes explodem no adolescente são perigosos... então, enclausura-se essas ameaças em um período da vida do indivíduo e aplica-lhes um rótulo de ‘crise normal’; a adaptação às regras vigentes podem ser definidas como a “cura” ou a “resolução da crise”. Pelo contrário, o adolescente ainda não moldado pelos dogmas e conceitos considerados pelo mundo adulto como verdades inabaláveis, se rebela contra determinados valores, estigmas, preconceitos e (con)tradições que lhe tentam impor. (BECKER, 2003).

Dessa forma, a interpretação acontece em dois momentos da análise: o sujeito quando fala, interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito; no segundo momento, o analista deve atravessar o efeito de sentido da linguagem, investindo no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, no equívoco, na falha, no trabalho da ideologia; deve ainda considerar que o dizer tem relação com o não-dizer e este fenômeno deve também estar sob análise. (ORLANDI, 1999).

O material de análise exige que mobilizemos conceitos face às suas questões, por isso, uma análise não pode ser igual a outra, pois mobiliza conceitos de maneira diversa e distinta. Cabe aqui distinguir o dispositivo teórico do analítico: aquele está ancorado nos domínios disciplinares da Linguística, Marxismo e Psicanálise e faz mediação entre o movimento da descrição e da interpretação; os dispositivos analíticos são construídos a cada análise e são definidos a partir da questão posta pelo analista, da natureza do material e da finalidade da análise. (ORLANDI, 1999).

Inerente ao campo das ciências sociais, esta pesquisa de cunho qualitativo, lida com emoções, valores, subjetividades, diferentemente das ciências físicas e matemáticas que lidam com objetos externos passíveis de serem conhecidos de forma objetiva. Essa diferença se traduz em diferenças nos objetivos e nos métodos de pesquisa. Para tanto, servimo-nos de uma Metodologia (do grego *méthodos* + *logos*), em que “Método” significa organização e *Logia*, estudo sistemático, pesquisa, investigação. Etimologicamente, o estudo dos caminhos a seguir, dos instrumentos usados para se fazer ciência. A Metodologia possibilita um questionamento crítico da construção do objeto científico, problematizando a relação sujeito-objeto construído. (GOLDENBERG, 2004).

Na presente pesquisa, o *corpus* é constituído de sequências discursivas produzidas por vários locutores – alunos adolescentes - a partir de posições ideológicas heterogêneas que, por sua vez, pertencem a várias formações discursivas, sendo estruturado em relação às condições de produção do discurso (COURTINE, 2014). Assim sendo, propomos selecionar dezoito (18) recortes discursivos das entrevistas realizadas com os sujeitos alunos. Coletados os dados e selecionados os recortes, organizamos e agrupamo-los conforme a interpretação e problematização dos sentidos propostos pela Análise do Discurso, no intuito de atender aos objetivos específicos da pesquisa e também ao objetivo geral. Esta organização e agrupamento dos recortes também nos direciona para a construção dos itens do capítulo três que busca contemplar: as identificações do sujeito-aluno adolescente sobre si e sobre a disciplinarização; gestão (não)democrática da escola e a reprodução do discurso de inclusão/exclusão; submissão e subversão ao sistema; atos de violência.

A teoria é extremamente necessária para reger a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação, exigindo do analista um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Portanto, o analista produz seu dispositivo teórico de forma a não ser vítima dos efeitos de evidência e nem se colocar fora da interpretação, fora da história. (ORLANDI, 1999).

As etapas da análise dão forma ao dispositivo analítico, partindo da unidade para o todo, ou seja, diante do discurso, vislumbramos a configuração das formações discursivas que dominam a prática discursiva em questão. Na segunda etapa, buscamos relacionar as formações discursivas distintas com a formação ideológica que rege essas relações. Quanto aos modos de funcionamento discursivo, a análise compreende o entendimento das tendências de funcionamento do discurso: se tende para a paráfrase (discurso polêmico); monossemia (discurso autoritário), polissemia (discurso lúdico). Estes mecanismos, porém, funcionam mediante ao descentramento do sujeito, ao equívoco, à falha, ao trabalho da ideologia, atravessando o efeito de transparência da linguagem e alcançando sua opacidade. (ORLANDI, 1999).

Salta-nos à vista, neste momento, a questão da subjetividade na pesquisa qualitativa e presente até mesmo nas pesquisas quantitativas. Na escolha do tema, dos entrevistados, no roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na análise do material coletado; existe um sujeito que escolhe e decide os passos a serem dados. É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. Posto isso, diante da proposta de se desenvolver uma pesquisa qualitativa, mediante os pressupostos teóricos da Análise de discurso de orientação francesa, a ética torna-se indispensável, sendo necessária a observação de critérios que envolvam a participação de seres humanos. Um dos principais pontos é a garantia de proteção aos participantes por meio do anonimato no processo da pesquisa e divulgação dos dados, bem como pela prescrição da relação entre pesquisador e sujeito pesquisado nos contextos propostos na pesquisa.⁴

Dessa forma, como procedimento inicial da pesquisa, foi estabelecido contato com a direção da Escola Estadual São José, município de Cassilândia-MS, momento em que foi solicitada autorização para o desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito à concessão do espaço da escola, assim como o tempo necessário para todo o trabalho de coleta de dados. Nesse intuito, foi apresentada a declaração institucional para assinatura do responsável pela instituição e os termos, para conhecimento; termo de assentimento livre e esclarecido (TALE, utilizado para alunos menores de idade) e termo de consentimento livre e esclarecido para conhecimento e, posteriormente, para assinatura dos sujeitos desta pesquisa (TCLE, utilizado

⁴ A Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510/2016 e Norma Operacional n.º 01/2013 determinam que cada instituição de ensino, que realiza pesquisa com seres humanos, deve possuir um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O Regimento Interno do Comitê de Ética com Seres Humanos (CESH), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi aprovado pela Resolução CEPE-UEMS N.º 1.478, de 24 de setembro de 2014.

para os pais/responsáveis)⁵. Da mesma forma, foi submetido o projeto à Plataforma Brasil⁶, juntamente a todos os documentos e declarações anexas.

A partir da aprovação do Comitê de Ética e liberação para condução da pesquisa pela Plataforma Brasil, no mês de junho de 2019, iniciamos a coleta de dados que se estendeu até o mês de agosto do mesmo ano; uma breve apresentação da pesquisa e a aplicação do questionário⁷ no primeiro encontro. Então, foram selecionados os entrevistados por meio do referido instrumento, seguido do segundo encontro com os entrevistados para apresentação da pesquisa, dos Termos de assentimento livre e esclarecido – TALE (preenchido pelo adolescente) e Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (preenchido pelo responsável) e a disposição do apoio profissional de uma psicóloga e uma psicopedagoga aos entrevistados que porventura se interessassem. No dia 18 de junho de 2019, foram aplicadas as entrevistas-piloto com dois sujeitos que não os participantes selecionados para a entrevista, o que nos serviu como forma de verificar a adequação dos questionamentos, analisando-os como produtivos ou não, segundo orientações de Rosa e Arnoldi (2014). Finalmente, o terceiro encontro, para o recolhimento dos termos com as respectivas assinaturas e a realização das entrevistas. Todos os procedimentos referentes à coleta de dados foram realizados no próprio ambiente escolar, espaço este cedido pelo responsável da instituição.

Mediante o exposto, exploramos, primeiramente, as estratégias da pesquisa bibliográfica; por meio do levantamento bibliográfico, indispensável a qualquer pesquisa científica e procedimentos da pesquisa de campo pelo uso de entrevista semi-estruturada para coleta do discurso dos alunos adolescentes, sujeitos de nossa pesquisa. A entrevista foi realizada de forma individual, primeiramente, audiogravada e, posteriormente, transcrita.

Justificamos a utilização da entrevista, como técnica de coleta de dados, pelas razões reafirmadas por Goldenberg (2004): maior flexibilidade para se garantir a resposta desejada; permite uma maior profundidade; estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador/pesquisado e melhor interação entre ambos, o que propicia o surgimento de dados preciosos para a Análise de Discurso.

As nove questões da entrevista semi-estruturada foram elaboradas, objetivando oportunizar ao aluno falar sobre seu percurso de vida como sujeito-aluno e suas imagens acerca da disciplina escolar, no intuito de que seja despertada sua memória discursiva,

⁵ Termo de consentimento livre e esclarecido/TCLE – Apêndice I, p. 116 e Termo de Assentimento livre e esclarecido/TALE – Apêndice II, p. 119

⁶ O sistema CEP-CONEP foi instituído em 1996 para proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. A maioria dos processos relacionados à análise ética ocorre em ambiente eletrônico por meio da ferramenta eletrônica chamada Plataforma Brasil: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf?faces-redirect=true>

⁷ Apêndice III, p 121

momento em que ele possa expor os conflitos e contradições do discurso, intento de nossa pesquisa. O roteiro da entrevista⁸ foi apresentado de maneira flexível no intuito de nortear o entrevistado e, ao mesmo tempo, propiciar fluidez natural ao discurso, conforme Rosa e Arnoldi (2014). No entanto, as questões e respostas foram colocadas em ordem sequencial numérica a fim de melhor organização do texto.

Os dados desta pesquisa se apresentam sob a forma de descrições narrativas, resultantes de transcrição da entrevista, que na ADF são tratadas como dados de análise e selecionados recortes de enunciados, em que se revelem regularidades e dispersões constitutivas do discurso dos alunos a respeito da disciplinarização escolar e de si mesmo como sujeito submisso ou não a essas normas.

Os sujeitos de nossa pesquisa são alunos adolescentes de faixa etária entre quinze e dezessete anos de idade, estudantes do período noturno, da Escola São José, da rede pública estadual, situada em um bairro do município de Cassilândia/MS e foram selecionados mediante questionário previamente aplicado ao referido grupo. O questionário fechado e assistido, aplicado no ambiente escolar, dentre outras informações a respeito de sua realidade socioeconômica, questionou sobre sua disposição em participar da pesquisa e da entrevista. Além de ser instrumento na etapa de seleção dos entrevistados, as informações do questionário nos trouxe a possibilidade de visualizar e compreender parte do contexto externo, sociocultural, em que vive o sujeito pesquisado, sendo uma das características do método das ciências sociais. (GOLDENBERG, 2004). Muito importante ressaltar que, dos cinquenta e dois alunos matriculados na referida escola, período noturno, da educação regular, com idade entre quinze e dezessete anos, apenas dezessete responderam afirmativamente no sentido de participar e colaborar com a pesquisa. No entanto, apenas onze estudantes concederam realmente a entrevista; dois desistiram mesmo havendo respondido afirmativamente e quatro não compareceram à escola no dia marcado para a entrevista.

Assim sendo, a presente pesquisa tem o intuito de gerar conhecimento, ao mesmo tempo em que engendra reflexões que, por sua vez, geram novos conhecimentos no que tange à identidade do aluno adolescente e as imagens que ele faz de si mesmo e da disciplinarização escolar.

Com o intuito de fazer um levantamento das pesquisas realizadas com o tema afim de nossa pesquisa, acessamos a Biblioteca Digital de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal

⁸ Apêndice IV, p. 122

de Nível Superior - Capes⁹ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT¹⁰.

Ao acessar a Biblioteca Digital do Ibict, utilizamos os descritores: disciplinarização, discurso, escola. No entanto, muitos trabalhos resultados desta pesquisa continham a palavra “disciplinarização” no sentido do processo de se tornar uma disciplina, conforme significado encontrado no dicionário *on line* Caldas Aulete.¹¹ Certificamos que a palavra “disciplinarização”, no sentido foucaultiano, não existe no vocabulário da Língua Portuguesa. (dicionário *on line* Caldas Aulete). Encontramos a palavra “disciplinação” significando: ação ou resultado de disciplinar(-se); fustigação com disciplinas.

A palavra disciplinarização é primeiramente descrita por Foucault (2006b), que utiliza o termo e descreve os processos de “disciplinarização” em diferentes instituições, demonstrando que a principal característica deste ato é a disciplina corporal – tal como no significado do termo disciplinação. Sabedores de que nossa pesquisa é ancorada nas teorias do filósofo Michel Foucault, justificamos, assim, a adoção do termo “disciplinarização” e fizemos a pesquisa utilizando este descritor, observando, no entanto, que nem todos os resultados foram fiéis ao significado da palavra tal como encontramos nos textos de Foucault.

Assim sendo, fizemos uma segunda busca utilizando os descritores: poder disciplinador, escola, discurso e acrescentamos o termo adolescente, posto que tivemos a necessidade de filtrar mais os resultados. Dessa forma, consideremos as seguintes pesquisas resultantes dessa busca na Plataforma Capes.

A pesquisa de mestrado intitulada: “A disciplina pelo olhar de adolescentes do primeiro grau no Rio de Janeiro” desenvolvida em 1996, da pesquisadora Janice Rosane Silva Souza, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem como objetivo apreender os diferentes sentidos que a palavra disciplina assume no discurso de alunos, visando a contribuir para a reflexão acerca das relações de poder que permeiam o cotidiano escolar. Os sujeitos do estudo são doze alunos do segundo segmento do primeiro grau de uma escola do Município do Rio de Janeiro, na faixa etária de treze a dezessete anos. A metodologia utilizada é a Análise de Discurso e o referencial teórico são as teorias de Michel Foucault acerca do poder disciplinar. As conclusões, segundo a pesquisadora, apontam para a definição da escola como um espaço disciplinador, que tem por função “preparar” o aluno em função de moldes, valores, interesses e padrões vigentes em nossa sociedade (autoritária, individualista e

⁹ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹⁰ <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%2A%3A%2A&type=AllFields>

¹¹ Significado da palavra “disciplina”: Área do conhecimento humano, esp. aquela que constitui matéria de ensino escolar - <http://www.aulete.com.br/disciplina>

excludente). O objeto desta pesquisa, bem como sua metodologia vem ao encontro de nossa pesquisa. O assunto exclusão também coincide com nosso interesse. Porém, não pudemos ter acesso ao texto completo (online), talvez por ter sido a pesquisa mais antiga (1996) trazida neste levantamento bibliográfico. Visto que esta pesquisa foi realizada há vinte e três anos, cremos que nossa pesquisa possa acrescentar novos dados e informações, bem como novas reflexões.

Conhecemos também, da pesquisadora Luciana Rodrigues Messa e Maciel a pesquisa de mestrado: “A disciplina escolar nos documentos oficiais do município de Petrópolis: uma leitura a partir de Foucault”, desenvolvida no ano de 2007 na Universidade Católica de Petrópolis, cujo foco foi a disciplina escolar tratada nos documentos oficiais do município de Petrópolis no período compreendido entre 1917 e 2005. O objetivo geral da pesquisa consistiu em descrever o desenvolvimento histórico do processo de construção de um padrão disciplinar nas escolas da rede pública que culminou com a aprovação do Referencial Disciplinar para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis em 2005. Segundo a pesquisadora, o processo de disciplinarização dos alunos não é uma inovação do Referencial Disciplinar de 2005 e esta característica sempre esteve presente nesta rede de ensino, ora mais explicitamente, ora encoberta pelas lacunas documentais.

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2014, a pesquisadora Roberta Cristina Guedes Michelli Fagundes desenvolveu a pesquisa de mestrado: “A escola e os modos de subjetivação contemporâneos: entre os corpos dóceis e as subjetividades midiáticas”. Esse estudo consiste em uma reflexão sobre as relações e práticas escolares em meio aos modos de subjetivação que tem obtido ênfase no século XXI. De acordo com a pesquisadora, a instituição escolar idealizada com o objetivo de formar os sujeitos por meio da disciplina, agora, diante da maior flexibilização nos modos de subjetivação, parece se tornar uma instituição anacrônica e faz uso de algumas tentativas para flexibilização de suas práticas com o advento da sociedade de controle.

O objeto de estudo da pesquisa de mestrado desenvolvida por Angela Nediane dos Santos, em 2007, na Universidade Federal de Santa Maria, “Governo das famílias: a produção do aluno problema no discurso escolar” insere-se no campo de estudos que pretendem desnaturalizar as relações estabelecidas entre a escola e a família e que servem como estratégias de gestão da população. Com base nos discursos provindos principalmente do Livro de Registros, a pesquisadora aponta para as estratégias operacionalizadas na escola, no sentido de controlar, normalizar, governamentalizar, disciplinar e regular as condutas dos alunos e de suas famílias. As principais ferramentas conceituais adotadas são as noções

foucaultianas de poder disciplinar e governo, bem como a noção de norma, empregada por Ewald (1993). A autora revelou por meio da análise dos discursos que a escola utiliza de instrumentos disciplinares para governar e disciplinar a conduta dos alunos bem como tornar a família um objeto constante do olhar.

Seguem a partir de então os resultados da pesquisa na Plataforma do Ibict. Encontramos uma pesquisa de mestrado, consolidada no Programa de pós-graduação em História que merece nossa atenção: “Desenhando corpos, lapidando mentes: educação e práticas educativas de disciplinarização no Colégio Maria Dulce Barbosa em Queimadas - PB (1965-1985)”, da pesquisadora Ana Cláudia Feliciano da Silva, desenvolvida no ano de 2018, na Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa tem como objetivo geral discutir, na direção dos pressupostos foucaultianos, as práticas educativas do Colégio Maria Dulce Barbosa, em Queimadas - PB, no período citado, problematizando os exercícios de disciplinarização e policiamento dos corpos. A autora trabalha com a análise de atestados médicos e atestados de condutas, fichas médicas, diários escolares, fotografias e as falas de homens e mulheres que tiveram seus corpos e suas vidas marcados pelas práticas educativas da própria Maria Dulce Barbosa em sua instituição de ensino.

A pesquisadora Glicia Mendes Pereira desenvolveu a pesquisa de mestrado: “Relações de poder, currículo e cultura escolar” no ano de 2010 junto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A dissertação, construída a partir das teorias de Michel Foucault, lança um olhar sobre aspectos da cultura escolar, suas regras, modos de organização, currículo, avaliações que movimentam o processo de escolarização, problematizando as relações de poder envolvidas na produção de subjetividades dos diferentes sujeitos. A pesquisa pretende entender como algumas forças provenientes de diferentes direções vão construindo os cenários nos quais os sujeitos do cotidiano escolar atuam produzindo relações de poder complexas. A produção de subjetividades articula-se numa rede disciplinar formada por diferentes dispositivos agindo sobre seus corpos, momento em que surge a necessidade de se determinar regras de convivência. Muito nos interessa a presente pesquisa, embora os sujeitos de nossa pesquisa sejam adolescentes estudantes no período noturno.

Outra pesquisa que partilha do mesmo tema de nossa pesquisa intitula-se: “Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea”, desenvolvida em 2009, pela autora Adriana de Castro Fonseca, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa pesquisa de mestrado foi realizada em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora – MG, se propõe a estudar a resistência e aceitação das crianças frente às ações de disciplinarização do corpo no espaço escolar. Foram utilizados como procedimentos

metodológicos observação e entrevistas com professores e alunos, além de construção de notas de campo. O fio condutor da escrita da dissertação é a história de Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll. A pesquisadora ressalta que a instituição escolar exerce sobre as crianças um controle naturalizado, legitimado em forma de códigos disciplinares, a fim de alcançar a docilização dos corpos infantis. Para os diferentes, as punições; para os que não se deixam enquadrar, os rótulos, mecanismo de exclusão que aguçou nosso interesse por esta pesquisa.

A pesquisa de mestrado intitulada “Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no Ensino Fundamental I”, de Rafael Wilson Belli, desenvolvida no ano de 2017, na Universidade Nove de Julho, tem como objetivo analisar as relações entre o currículo do Ensino Fundamental I, do estado de São Paulo e o processo de disciplinarização/colonialidade das mentes e dos corpos pelo olhar do professor. A pesquisa consiste em compreender como a temática da corporeidade é apresentada no currículo e analisar se é adotada a partir de uma perspectiva emancipatória ou opressora; o que muito nos atraiu para esta pesquisa, embora os sujeitos sejam diferentes dos sujeitos da nossa pesquisa, bem como a técnica de análise de conteúdo para análise documental dos PCN. A autora pontua que a corporeidade seja crucial para a constituição integral dos sujeitos influenciando os demais fatores da formação humana (psíquico, emocional e intelectual).

Consideramos também relevante a pesquisa de doutorado desenvolvida pela pesquisadora Daniella Couto Lôbo, em 2017, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, intitulada: “Michel Foucault: a sociedade punitiva e a Educação”. A tese fundamenta-se numa pesquisa bibliográfica, tendo como principal referencial teórico as pesquisas do francês Michel Foucault. Procura compreender as contribuições trazidas pela obra *Vigiar e Punir*, com vistas ao entendimento dos discursos e práticas existentes nas instituições educativas contemporâneas. A autora conclui apontando que nos discursos da educação moderna há elementos da Idade Clássica, bem como discursos e saberes que corroboram para a transformação dos sujeitos em indivíduos úteis e dóceis aos sistemas produtivos. .

Lançamos olhar para a pesquisa de doutorado: "Não premiarás, não castigarás, não ralharás...": dispositivos disciplinares em grupos escolares de Belo Horizonte (1925-1955) de autoria de Rita de Cassia de Souza, desenvolvida no ano de 2006, na Universidade de São Paulo. A tese problematiza alguns dispositivos disciplinares utilizados nos Grupos Escolares de Belo Horizonte. A autora descreve sobre os trinta anos do período estudado que envolveu algumas Reformas Educacionais baseadas no movimento escolanovista surgido em fins do século XIX, na Inglaterra. Com o intuito de rastrear os dispositivos disciplinares e analisar de

que forma os sujeitos escolares lidavam com as exigências de modernização de suas práticas educativas, especialmente, no que se refere às punições e à disciplina escolar, diversas fontes foram utilizadas para a pesquisa, além de entrevistas com professoras, ex-alunos e ex-alunas. Contemplamos possibilidades de diálogo desta pesquisa com a nossa, visto que traz contextualizações sobre a cultura escolar e alguns de seus dispositivos disciplinares.

Outra pesquisa de mestrado relevante: “A História de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais” teve como objetivo compreender a lógica disciplinar, de controle e de governo que legitima e regulamenta o uso do caderno de ocorrências em uma escola pública de anos iniciais, examinando alguns documentos organizadores do trabalho pedagógico. A pesquisa, desenvolvida por Célia Ratusniak, no ano de 2012, junto à Universidade Federal de Santa Catarina, foi realizada por meio de análise documental, estudo de caso e entrevista semiestruturada. As análises apontaram para o caderno de ocorrências como uma prática de disciplinarização, controle e governo dos alunos e de seus familiares com o intuito de restabelecer a ordem e moralizar os sujeitos registrados.

“Vigiar sem punir? o medo na relação professor-aluno” é o título da pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2009, pela pesquisadora Angela Rocha de Oliveira Baldino, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ao longo da História, o medo foi utilizado como forma de disciplinarização de indivíduos e até de populações inteiras; também foi utilizado na escola, como forma de controle e exercício do poder do adulto sobre a criança e o jovem. Segundo a autora, o século XXI, conhecido como o século do medo, traz mudanças nos comportamentos como o aumento da violência do mundo e mudanças na escola. O professor outrora amedrontador, detentor do poder legitimado socialmente, vem se tornando um amedrontado. A pesquisadora se propõe a analisar em que medida convivem e se relacionam o professor amedrontador e aluno amedrontado e vice-versa.

A pesquisa de mestrado intitulada: “O caso diário de classe – a verdade: poder e resistência na escola”, desenvolvida em 2016 por Cristhiane Gomes dos Santos, na Universidade Federal de Goiás, tem como objetivo principal descrever, analisar e compreender a relação entre poder e resistência na escola por meio dos enunciados produzidos na *fanpage* Diário de Classe – A Verdade. Embora este objeto de pesquisa (a produção em ambiente virtual) seja diferente do objeto de nossa pesquisa (discurso real), a autora tomou como método a Análise de Discurso; um estudo de caso a respeito da existência dos enunciados e as relações entre poder, saber e resistência mediante escritos de Foucault. Os dados analisados permitiram vislumbrar aspectos relevantes das relações de poder em um

ambiente escolar em cujos enunciados a pesquisadora encontrou evidências de que a escola rejeita práticas libertárias, indicando que ainda é uma instituição disciplinadora.

Por fim, encontramos a pesquisa de mestrado intitulada: “O Leviatã e os Jesuítas: uma análise das regras disciplinares do Colégio Santo Inácio, no quadro institucional do Estado Novo (1937-1945)”, desenvolvida em 1983, por Luiz Felipe Baeta Neves, na Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. A dissertação apresenta uma análise das normas disciplinares que regulamentam a conduta das crianças e adolescentes, e que se constituem como técnicas de adestramento por duas instâncias de poder: o Estado e a Escola. As regras de conduta são analisadas no âmbito das prescrições disciplinares vigentes no Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, dirigido pelos jesuítas, no período de 1937 a 1945. Na análise das relações existentes entre Escola e Estado, a autora conclui que o aparelho escolar possui uma autonomia relativa com relação ao aparelho do Estado. Consideramos muito pertinentes as análises realizadas pela pesquisadora sobre o conceito de disciplina entrelaçando as teorias de Foucault, Gramsci, Weber e Nietzsche.

Mediante o exposto, podemos afirmar que nossa pesquisa se diferencia das demais, sobretudo, no que se refere: 1) à escolha dos sujeitos - adolescentes na faixa etária entre quinze e dezessete anos de idade, estudantes do turno noturno de uma escola pública de ensino; 2) ao objeto de análise: enunciados discursivos de adolescentes estudantes; 3) à metodologia de análise dos dados - uso dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso como referencial e método de análise - apenas duas pesquisas a utilizaram, uma analisou um discurso produzido virtualmente; a outra pesquisa foi realizada em 1996, não sendo possível o acesso ao texto completo; 4) ao propor analisar as imagens que os adolescentes fazem a respeito da disciplinarização e de si mesmo como sujeitos submissos ou não à disciplina escolar – as contradições, os não-ditos, os silenciamentos, a posição discursiva manifesta; 5) ao buscar pontuar algumas identificações dos sujeitos adolescentes.

Consideremos extremamente produtivo o trabalho da pesquisa de levantamento bibliográfico acerca do tema disciplinarização, visto que mediante uma breve descrição das pesquisas realizadas com o tema afim, pudemos observar as lacunas ainda existentes acerca do tema proposto, nos posicionando com maior segurança na delimitação de nosso objeto, no intuito de podermos contribuir com novas reflexões e produções do conhecimento. Além disso, vislumbramos as possibilidades de diálogos de nossa pesquisa com as demais pesquisas, que em muito poderão contribuir para o enriquecimento desta.

Assim sendo, esta dissertação será estruturada em três capítulos. O capítulo número um intitulado “Discurso, Educação e relações de poder”, o qual evidencia, primeiramente, os

motivos pelos quais a Análise de Discurso é fundamental para esta pesquisa como referencial teórico e dispositivo de análise; trataremos de noções e conceitos constitutivos da ADF, que estarão presentes nas análises, no terceiro capítulo, oportunidade em que refletimos e analisamos os dados coletados. Discorreremos também sobre a escola como um dispositivo disciplinador e de controle, suas técnicas de poder sobre as quais a escola moderna se sustenta e são exercidas sobre o outro a fim de assujeitá-lo e moldar indivíduos obedientes; a disciplinarização. Buscamos ainda elucidar as relações de poder na escola, bem como as formas de ação de resistência produzidas nessas mesmas relações.

O capítulo dois, “O sujeito adolescente: história, identidade, contemporaneidade”, teve como intuito prover as condições de produção em sentido amplo, ou seja, desenhar o contexto socio-histórico, posto que as transformações sofridas nas condições sociais manifestam-se nas produções discursivas, sempre marcadas pelo entrecruzamento de discursos e acontecimentos anteriores. Fazemos ainda algumas problematizações no que se refere à identidade do aluno adolescente inserido na sociedade contemporânea; sobre como o movimento histórico determina a formação e a desestabilização das identidades deste adolescente. Concluindo este capítulo, confrontamos alguns documentos oficiais - como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2017), alguns pontos da Constituição Federal (BRASIL, 2019) no que se referem ao dever da família, da sociedade e do Estado -, onde observamos a presença de um discurso protetor em contraponto à realidade da exclusão social e cultural. Dado que todo discurso tem uma história, essa leitura nos traz mais subsídios para o momento das análises e problematizações dos dados coletados no decorrer desta pesquisa.

No terceiro e último capítulo, nomeado “Um mergulho no discurso: indícios de exclusão e resistência”, mediante o *corpus* desta pesquisa e dos pressupostos da ADF, “mergulhamos” no discurso dos alunos adolescentes da Escola Estadual São José, objetivando descrever, interpretar, problematizar, analisar e identificar interdiscursos ou já ditos e formações discursivas que os constituem e formações ideológicas a que se remetem, correlacionando a todo momento ao conteúdo dos capítulos anteriores que são nosso aporte teórico/metodológico e levantamento bibliográfico.

Ao fim do terceiro capítulo, entrevendo os resultados desta pesquisa, iniciamos as considerações finais com o objetivo de oferecer uma síntese das principais reflexões a partir do trabalho de interpretação realizado, estabelecendo possíveis relações entre as imagens do aluno adolescente, sua constituição identitária, mediante o processo de disciplinarização e os indícios de exclusão e resistência.

1. DISCURSO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER

O diagnóstico [...] estabelece que somos diferença, que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu a diferença das máscaras. Que a diferença, longe de ser origem esquecida e recoberta, é a dispersão que somos e que fazemos. (FOUCAULT, 2008a, p. 149).

1.1 A Análise de Discurso: método de análise e referencial teórico

Mediante um contexto de perseguições políticas do século XX, a noção de “estrutura”¹² presente nas reflexões de vários estudiosos como Marx, Freud, Durkheim e outros, desde o fim do século XIX, é difundida na França na interpretação das formulações linguísticas sobre o “sistema” linguístico. (GREGOLIN, 2004). Segundo a autora, a Linguística passa a ser considerada como a ciência que oferecia o modelo de cientificidade para disciplinas vizinhas. Ao considerar a língua como uma instituição, Saussure (1995) viu-a no seu feixe de relação e encontrou a complexidade da linguagem, sua dualidade opositiva que constitui o sistema. Estabeleceu, a partir de então a oposição entre sincronia e diacronia, significado e significante, indivíduo e sociedade, língua e fala; e ao considerar esta oposição (língua/fala) deixa brechas para o sujeito falante, prenhe de intenções. (GREGOLIN, 2004). Esta brecha se mostrou decisiva para os rumos da Linguística da primeira metade do século XX. (CARDOSO, 2005). A análise de discurso, na proposta peuchetiana, constitui seu objeto – o discurso - a partir da crítica ao corte entre língua e fala operado por Saussure (1995).

Assim, “o diagnóstico estabelece que nossa razão é a diferença dos discursos” (*cf.* epígrafe acima): no Brasil, o início dos trabalhos na Análise de Discurso teve início na década de 1960, quando um grupo da Universidade Federal do Rio de Janeiro traduz e publica os primeiros textos de Althusser e Pêcheux propondo o desenvolvimento de uma “teoria e análise dos discursos ideológicos.” (GREGOLIN, 2004, p. 27). Segundo a autora, no final dos anos de 1970, os trabalhos de um grupo da Unicamp revelando grande estreitamento com a Análise de Discurso francesa sob a orientação de Eni Orlandi, tem grande repercussão. Contudo, o desenvolvimento da AD no Brasil só acontece, de fato, após a abertura política dos anos 1980 e continua sendo um trabalho árduo, até os dias de hoje, para a área de

¹² A primeira posição, rigorosa e conscientemente estruturalista é a de Saussure, expressa no seu Curso de Linguística Geral (1995). Saussure buscou fundar a ciência linguística ancorando-se em uma nova forma de produzir conhecimento, forjando novas dimensões para o estudo da linguagem.

Linguística, em um país que viveu a experiência de uma ditadura militar tal como aconteceu em nosso país. (GREGOLIN, 2004).

Etimologicamente, a palavra discurso traz na sua formação, do latim, a ideia de curso, de percurso, “corrida para diversos lados”: *dis* - movimento para diversos lados; curso (de *cúrrere, cursum*) - correr. (PORTELLA, 1984). O discurso é assim, palavra em movimento, prática de linguagem que torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive (ORLANDI, 1999); “o diagnóstico estabelece que nossa história é a diferença dos tempos.” (cf. epígrafe, p. 28).

É importante ressaltar que a Análise de Discurso de orientação francesa (doravante ADF) considera os processos e as condições de produção da linguagem, relacionando a linguagem à sua exterioridade, sobre como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. O objetivo da ADF é, dessa forma, desenvolver uma proposta de reflexão sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia, em que o exercício é interpretar, produzir sentidos, embora distantes da ilusão de acreditarmos ser conscientes de tudo, que os discursos sejam transparentes, cujos significados sejam únicos, pois ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, somos afetados pela ideologia e pelo inconsciente. (ORLANDI, 1999).

No que se refere ao inconsciente, Pêcheux (2014) distingue duas formas de esquecimento: Esquecimento n.º 2 se refere ao esquecimento pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que domina um enunciado ou sequência, e não um outro. (2014, p. 161). Esse esquecimento cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua suposta liberdade de sujeito-falante. (2014, p. 164).

O esquecimento número um, ideológico, é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Os sentidos são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade, “remetendo por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que esse exterior determina a formação discursiva em questão.” (PÊCHEUX, 2014, p. 162)

A Análise de Discurso considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social e denomina de formação ideológica o confronto de forças em um dado momento histórico. Não existe sentido em si; o sentido vai sendo determinado à medida em que as posições ideológicas vão sendo colocadas em jogo (ORLANDI, 1999); “o diagnóstico estabelece que somos diferença.” (cf. epígrafe, p. 28) A autora ainda complementa que a

noção de formação discursiva permite compreender o processo de produção dos sentidos e sua relação com a ideologia; as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas.

Orlandi (1999) ressalta que a condição da linguagem é a incompletude, onde sujeito e sentido se repetem e se deslocam. Sujeitos e sentidos não estão completos, mas constituem-se e funcionam sob o modo da relação, da falta, do movimento, entre a paráfrase e a polissemia. A incompletude abre espaço para o simbólico, e é justamente por esta abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização; “o diagnóstico estabelece: nosso eu, a diferença das máscaras.” (cf. epígrafe, p. 28).

Mediante esta perspectiva teórica, a Análise de Discurso reconhece que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásicos e processos polissêmicos, a estabilização e o deslocamento, em que fica latente a ruptura de processos de significação. Segundo Orlandi (1999), as palavras não são somente nossas, elas significam pela história e pela língua. Ainda consoante a autora, todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) em uma relação constante entre o já-dito e o que se está dizendo (interdiscurso e intradiscurso).

O ponto de partida não é a procura do sentido "verdadeiro", mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, em que os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle. O sentido é história, o sujeito se significa na e pela história (ORLANDI, 1999); “o diagnóstico estabelece que a diferença, longe de ser origem esquecida e recoberta, é a dispersão que somos e que fazemos.” (cf. epígrafe, p. 28)

Desta forma, a Análise de Discurso de orientação francesa se faz imprescindível nesta pesquisa que tem como intuito analisar o discurso de alunos adolescentes, entre quinze e dezessete anos de idade, de uma escola pública da rede Estadual de ensino do município de Cassilândia, com o fito de entender as imagens que o jovem estudante faz de si, bem como das regras de disciplinarização estabelecidas na e pela escola. Essa teoria se torna nossa fundamentação teórica, bem como nosso método de análise. Fundamentação, já que é um campo da Linguística que concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social.

O método, por sua vez, possibilita a construção de um dispositivo teórico. (ORLANDI, 1999). Nosso trabalho como analista de discurso contempla buscar a interpretação dos gestos de significação dados no discurso dos estudantes adolescentes e compreender as inter-relações entre o político e o linguístico na constituição dos sujeitos e na

produção dos sentidos, ideologicamente assinalados e num espaço regido pelas relações de poder. (ORLANDI, 1999).

Nesse sentido, a autora ressalta que a noção de formação discursiva dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. Porém, jamais atingiremos todas as possibilidades de análise, pois estamos também inseridos em uma temporalidade, um lugar e, inevitavelmente, embora a presente pesquisa seja de cunho científico, não podemos negar a subjetividade. Não estamos livres para dizer tudo o que pensamos, estamos sujeitos também a certa formação discursiva, ideológica, a deslizos e deslocamentos, à heterogeneidade constitutiva do discurso; somos o sujeito contemporâneo, múltiplo, cindido, inconsciente (CORACINI, 2003), portanto não tão autônomos como gostaríamos.

Quanto à heterogeneidade constitutiva do discurso (mencionada anteriormente), cabe-nos esclarecer que esta é uma marca discursiva que surgiu apenas a partir da segunda época das formulações de Michel Pêcheux a respeito da Análise de Discurso.

Gregolin (2004, p. 26) argumenta que há várias “análises dos discursos” segundo as diferenças de abordagem teórica, metodológica e de objeto de análise. Segundo a autora essa pluralidade deve-se à heterogeneidade teórica necessária para a abordagem do discurso tendo em vista sua complexidade e a necessidade de articulação das teorias da linguagem, do sujeito, do histórico-social. Por conseguinte, à escolha metodológica vincula-se a escolha teórica, o que deve ser condizente com a natureza do objeto discursivo tomado para análise.

Dessa forma, no intuito de justificarmos e sustentarmos nossa escolha metodológica, bem como nosso aporte teórico, faremos aqui uma singela síntese das três épocas sugeridas por Pêcheux sobre as formulações da Análise de Discurso, o que revela, conforme Gregolin (2004), os embates e as reconstruções operadas na constituição do campo teórico da Análise de Discurso francesa, reflexo das transformações pelas quais o próprio discurso como objeto de estudo percorreu. A primeira época das formulações de Pêcheux a respeito da Análise de Discurso inicia por volta dos anos 1969 e trata de uma proposta teórico-metodológica impregnada pela releitura que ele faz de Saussure, deslocando o objeto (língua) como a base dos processos discursivos. Neste contexto, as teses althusserianas sobre os aparelhos ideológicos e o assujeitamento propõem um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente; a metodologia propõe a “análise automática”¹³. (GREGOLIN, 2004)

¹³ Método bastante polêmico, baseado em um princípio fortemente estrutural. A proposta de Pêcheux parte desse método acrescentando a ele a problemática semântica e histórico-social. Este método não foi transferido para a análise do discurso feita no Brasil a partir de 1980. (GREGOLIN, 2004)

A partir da segunda época, entre os anos de 1975 a 1979, Pêcheux, num movimento de autocrítica percebe que a “análise automática” teve como efeito a busca “das invariâncias, das paráfrases de enunciados sempre repetidos.” (GREGOLIN, 2004, p.62) Inicia, então, um movimento em direção à heterogeneidade e à problematização metodológica e estabelece, a partir de então, diálogo com interlocutores entre os quais Lacan (uma releitura de Freud), Foucault e Bakhtin. (GREGOLIN, 2004). Naquela época, Pêcheux refina a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito. Reafirmando sua vinculação com as propostas althusserianas, Pêcheux retoma a tese da interpelação ideológica acentuando o caráter contraditório do assujeitamento e o papel da “luta ideológica de classe”, ou seja, o fato de que os aparelhos ideológicos não só reproduzem, mas também transformam as relações de poder. (GREGOLIN, 2004, p. 64).

No período entre 1980 e 1983, avistamos a terceira época da Análise de Discurso, em um contexto histórico marcado por uma crise das esquerdas francesas, Pêcheux se decepciona e afasta-se de posições dogmáticas sustentadas anteriormente a partir de sua vinculação com o Partido Comunista. Pêcheux (2008) conclui que “tudo leva a pensar que a descontinuidade epistemológica associada à descoberta de Marx se mostre extremamente precária e problemática.” (2008, p. 39). O momento se torna propício para a aproximação com as teses foucaultianas, abrindo várias problemáticas sobre o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento. (GREGOLIN, 2004).

Gregolin (2004) ressalta que recuperar esta historicidade da AD, leva-nos a desconstruir certos discursos a seu respeito como a negação da relação entre os pensamentos de Pêcheux e Foucault na constituição histórica dos conceitos da Análise de Discurso e também o discurso de que tal pertencimento seja indício da crise de identidade que tem afetado as divisões disciplinares da linguística, alcançando também a Análise de Discurso. (BARONAS, 2006).

Desconhecer a historicidade da Análise de Discurso pode ainda nos conduzir a escolhas teórico-metodológicas especulativas, mobilizando “tesaurus” de saberes discursivos no intuito apenas de demonstrar pertencimento a uma determinada comunidade enunciativa imputando ao discurso a mesma autoridade dos seus enunciadores legitimados. (BARONAS, 2006, p. 4). Por outro lado, escolhas teórico-metodológicas racionais e conscientes procedem resultados consistentes.

Por conseguinte, optamos por este aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso que converge com os trabalhos de Pêcheux e Foucault, tendo em sua base a articulação, em certa medida, entre o estruturalismo de Saussure, a teoria da história de Marx e a teoria do

sujeito freudiana; articulação que se concretizou a partir de releituras feitas por Althusser, Lacan, Pêcheux e Foucault (GREGOLIN, 2004). A favor desta interação epistêmica entre as Ciências Humanas e Sociais, Baronas (2006) argumenta que, atualmente, conceitos como os de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade tem permeado o discurso de recomendação das políticas de pesquisa alargando as fronteiras epistêmicas.

Na sequência deste capítulo, traremos alguns dos conceitos da Análise de Discurso, fundamentais para o processo de análise/interpretação dos discursos. A tarefa de conceituar os itens deste capítulo pareceu-nos um tanto árdua, fato que corrobora com a afirmação de Fernandes (2008) de que os conceitos na AD se implicam, tem uma relação de interdependência e ao serem elucidados exigem a presença e explanação de muitos outros.

1.1.1. Língua, Linguagem, Discurso; Ideologia e sentido

A Linguística se tornou ciência e definiu seu objeto de estudo, somente no início do século XVIII. Ferdinand de Saussure (1995), responsável por este estudo, fundador da Linguística moderna e do estruturalismo, priorizava o sistema linguístico sincrônico em detrimento dos fatores ligados a enunciação e a realidade social. A partir de então, a língua é concebida como um sistema abstrato de limitado número de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular, da mesma forma, a linguagem é definida como um sistema estável e imutável de elementos. Até que, mediante a crítica ao corte entre língua e fala operado por Saussure (1995), irrompa a noção de sujeito falante, preche de intenções (cf. p. 28). Bakhtin (2002), em oposição à visão saussuriana de linguagem, vem nos antecipar a questão da Análise de Discurso; a linguagem é um fenômeno social e histórico, e por isso, também ideológico:

[...] a linguagem não é algo neutro que pode passar fácil e livremente para a propriedade particular das intenções do falante [...] Apropriar-se dela, forçá-la a se submeter às nossas próprias intenções e inflexões é difícil e complicado. (BAKHTIN, 2002, p. 100).

Bakhtin (2006) projeta a linguagem como uma produção concreta dos atos da fala, produzidos por indivíduos historicamente determinados, em que o fator ideológico e expressivo não se contrapõem como instâncias antagônicas. O autor afirma que a língua vive e se transforma historicamente na comunicação verbal concreta e a enunciação deve constituir seu objeto de estudo. Ela constitui a unidade real da cadeia verbal e não pode ser destituída do

seu caráter fundamentalmente histórico; sua totalidade está no contexto em que se insere (BAKHTIN, 2006). Para Bakhtin, a noção de enunciado abarca a de discurso, sendo que o principal é que no enunciado está presente, além da materialidade linguística, a parte presumida' que se refere não só ao contexto pragmático imediato, mas também a uma "miríade de conexões como o contexto extraverbal". (SARGENTINI, 2006, p. 184). Nesse sentido, Cardoso (2005) considera o discurso como o modo de existência socio-histórico da linguagem.

Ainda, conforme Bakhtin (2006), os enunciados dialogam entre si, pois a língua é viva, produzida na e pela história e ao mesmo tempo produtora da história dos homens. É por meio da língua que o homem interage em sua comunidade e cria meios para transformá-la. Bakhtin ainda defende que:

[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p 95).

Os discursos são feitos de signos que não apenas servem para designar coisas, mas muito mais. É esse "mais" que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala; é preciso fazer aparecê-lo, é preciso descrevê-lo. (FOUCAULT, 2008a, p. 55).

Foucault (2008a) sustenta que o enunciado é a unidade elementar do discurso, de materialidade repetível e define discurso como um conjunto de enunciados que procedem de uma mesma formação discursiva sendo toda sequência de enunciados como uma série de pontos de deriva possíveis que oferece lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2008). E é nesse espaço que trabalha a Análise de Discurso. Orlandi (1999) complementa que as relações de linguagem, ou discursos, são relações de sujeitos e de sentidos cujos efeitos são múltiplos e variados; os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso, a língua é o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido. (COURTINE, 2014).

Coracini (2007) argumenta que a produção de sentido se realiza, indissociavelmente, a partir das relações de paráfrase entre enunciados, já que o enunciado, segundo Foucault (2008a), comporta paráfrases sendo que todo enunciado pressupõe outros, podendo a sua identidade se manter inalterada, modificar-se ou apagar-se. Orlandi (1999) sustenta que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásicos, e processos

polissêmicos, sendo que a paráfrase retorna aos mesmos espaços do dizer, estabilizando o discurso; a polissemia é a ruptura de processos de significação, deslocamento.

Observamos que todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas. (PÊCHEUX, 2014). Sobre isso, Orlandi (1999) afirma que, embora a língua tenha sua ordem própria e seja parcialmente autônoma, devemos considerar que há um sujeito de linguagem, descentrado pelo real da língua e da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam (trabalho do inconsciente e da ideologia). A autora ressalta que no funcionamento da linguagem, ao dispor em relação sujeitos e sentidos - afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição.

Dessa forma, na atualidade e na presente pesquisa as noções de enunciado e discurso envolvem: 1. a amplitude do domínio da linguagem e sua compreensão como um jogo interacional e ideológico, tal como Bakhtin compreende; 2. lugar de manifestações linguísticas, como postula Pêcheux; 3. articulação entre poder e saber na esfera do linguístico, como acredita Foucault. (SARGENTINI, 2006).

No que diz respeito à ideologia, Orlandi (1999) sustenta que estudar o discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam e se afetam nessa relação recíproca. Freitas (2006) salienta que é justamente nas relações concretas e na situação social e interindividual que a ideologia é veiculada, “pois as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações, mas para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las de seu curso histórico.” (2006, p. 107).

Pêcheux (2014), diante do desafio das (re)formulações a respeito das questões marxistas, reflete: imaginemos uma saída do sujeito para fora da ideologia por meio de um ato que permita “atravessar a barreira” para “passar do outro lado”, “transpondo as aparências”, “quebrando o gelo” (2014, p. 167). Sobre a questão da ideologia na perspectiva marxista, Freitas (2006), ancorada em Bakhtin (2006), argumenta que:

[...] ela precisa ser ampliada, incluindo a ideologia do cotidiano como fonte que brota as possíveis transformações sociais, resultado de interações sociais diversas ininterruptas, em que, a todo momento, se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. (FREITAS, 2006, p. 107).

Bakhtin (2006) contempla, de um lado a ideologia oficial como estrutura ou conteúdo relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; “e ambas formando um contexto ideológico completo e único, em relação recíproca,

sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social”. (MIOTELLO, 2005, p. 168).

A ideologia do cotidiano, na visão bakhtiniana constitui “o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência.” (BAKHTIN, 2006, p.119). Não tratemos ideologia como falsa consciência, ou simplesmente como expressão de uma ideia, mas “como expressão de uma tomada de posição determinada.” (FREITAS, 2006, p. 102), que pode se relacionar também a posições de grupos, já que a ideologia pressupõe conflitos de classe, de grupo (idade, sexo, raça, cor etc), motivados por relações de poder. (CARDOSO, 2005). Para Coracini (2007), a ideologia só faz sentido se for pensada no registro do inconsciente, emergindo “na materialidade linguística via sonhos, lapsos, atos falhos, permitindo, inclusive, o movimento subjetivo da resistência.” (2007, p. 38).

Embora não percebamos a questão ideológica em Foucault, ele e Pêcheux convergem no fato de que as condições sociopolítico-ideológicas mapeiam, num dado momento histórico-social as possibilidades de produção de sentido pelo sujeito. (CORACINI, 2007). Foucault, Pêcheux e Bakhtin também se aproximam no que tange “à importância das discursividades no acontecimento”. (SARGENTINI, 2006, p. 187). No discurso, os sentidos das palavras não são fixos nem imanentes, conforme atestam os dicionários, mas são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução; o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe “em si mesmo”, mas é constituído pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo socio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 2014, p. 190).

Orlandi (1999) vai mais além ao afirmar que em nossa sociedade, constituída por relações hierarquizadas, são essas relações de forças, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na "comunicação". Dessa forma, segundo a autora, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz e, mediante este sujeito constituído de elementos diversificados, a polifonia como efeito de sentido, é a presença dessas diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito.

Neste contexto de heterogeneidade, Orlandi (1999) sustenta que o sujeito é ao mesmo tempo livre e submisso, ele pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. A autora diz ser esta a base do assujeitamento; a sujeição do sujeito que, ao mesmo tempo se apresenta livre e responsável.

Ao considerarmos o discurso como instrumento límpido do pensamento e um reflexo fiel da realidade, o assujeitamento acontece. (ORLANDI, 1999). Segundo a autora, na ilusória

transparência da linguagem, a ideologia fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito. Nesse sentido, Freitas (2006) ressalta que a evidência do sentido faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como dominante.

1.1.2. Formação discursiva, interdiscurso, memória

Orlandi (1999) define formação discursiva como aquilo que numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito. As formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Dessa forma, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo socio-histórico em que as palavras são produzidas. (ORLANDI, 1999). Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória; os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros discursos que os sustentam, discursos realizados, imaginados ou possíveis. (ORLANDI, 1999).

Na visão de Pêcheux (2014), o mito idealista da formação discursiva se constitui como espaço de reformulação-paráfrase, mediante a ilusão de uma “intersubjetividade falante” pela qual cada um sabe de antemão o que o “outro” vai pensar e dizer (2014, p. 161), ainda segundo o autor, esta concepção estrutural da discursividade apaga o “acontecimento” e faz sobressair uma interpretação antecipadora. (PÊCHEUX, 2008, p.56).

Não se trata de pretender que todo discurso seja independente das redes de memória e dos trajetos sociais, mas reconhecer que todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é resultado de uma agitação nas filiações socio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho - atravessado pelas determinações inconscientes -, de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 2008).

Nesse sentido, Orlandi (1999) complementa que os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua; formações discursivas não são como blocos homogêneos funcionando automaticamente, “elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.” (1999, p. 44). Por assim entender, a autora observa que ainda que polêmica, a noção de formação discursiva permite compreender o processo de produção dos sentidos, a

sua relação com a ideologia e nos possibilita estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

Orlandi (1999) ressalta que as palavras derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem, e estas por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Assim, os sentidos sempre são determinados ideologicamente e as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso determinam a dominação da formação discursiva. (PÊCHEUX, 2014, p. 151).

Baronas (2004) defende a possibilidade de uma articulação entre formação discursiva e o conceito de gênero do discurso de Bakhtin, já que essa articulação atribui à formação discursiva uma autonomia dependente tanto das instituições a partir das quais os discursos são produzidos quanto do gênero discursivo.

Quanto ao interdiscurso, Orlandi (1999) argumenta ser o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. A autora postula uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, o interdiscurso e o intradiscurso porque “as palavras falam com outras palavras.” (1999, p. 43). Toda palavra é sempre parte de um discurso e todo discurso se delineia na relação com outros dizeres presentes que se alojam na memória. (ORLANDI, 1999).

Nesse sentido, Orlandi (1999) pontua que todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Consoante a autora, os discursos são perpassados pela memória institucional que estabiliza, cristaliza e ao mesmo tempo pela memória constituída pelo esquecimento, pela ruptura; o gesto de interpretação se faz entre ambas, podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos.” (ORLANDI, 199, p. 46).

É importante distinguirmos aqui memória institucional - religiosa, jurídica, escolar -, e memória discursiva. (CORACINI, 2011). Segundo a autora, a primeira visa a reforçar e resgatar determinados valores, sendo sua principal função lembrar e preservar a memória social. Por sua vez, a memória discursiva é constituída de esquecimentos, sempre atravessada por gestos de interpretação (CORACINI, 2011), esquecimentos que silenciam sentidos outros, pois sempre que afirmamos algo ou interpretamos um acontecimento, deixamos de lado outros sentidos – seja de forma consciente, a fim de atender a certos objetivos (políticos, por exemplo), seja de forma inconsciente -, outras interpretações possíveis. (CORACINI, 2011, p. 34). Ainda segundo a autora, recordar, para Freud, não é um ato nem consciente nem de livre escolha do sujeito.

Coracini (2011) aponta que a abordagem discursiva desloca a ideia de memória para a constituição dos sujeitos e dos discursos e embora a concepção de sujeito em Análise de Discurso seja atravessada pelo inconsciente, “a memória discursiva remete à história, à historicidade do sujeito.” (CORACINI, 2011, p. 35). A autora afirma que a memória é feita de esquecimentos: uns traumáticos (do ponto de vista individual quanto do ponto de vista social), como um acontecimento tão doloroso que nossa lembrança traria sofrimento e danos, não apenas para a autoimagem como para a imagem que o sujeito tenta construir ou preservar de si naqueles e para aqueles com quem convive; outros menos traumáticos, mas com relevância política, que “é preciso silenciar para permitir que outros sentidos emergam, ou sejam estancados.” (CORACINI, 2011, p. 38).

Para Foucault, a memória permite “arrancar o discurso passado de sua inércia e reencontrar, num momento, algo de sua vivacidade perdida.” (2008a, p. 139). Nesse sentido, Coracini (2011) entende que a memória se faz de história e ficção, pois cada vez que relembramos o passado ou assim pensamos, nós o transformamos e o inventamos, acrescentamos novos traços que tínhamos por esquecidos, apagados. Essa memória inconsciente é feita de “esquecimentos que não deixam de ser lembrados à revelia do enunciador” (CORACINI, 2011, p. 40), tampouco o arquivo do inconsciente é ‘inocente’ como propõe Derrida (2001, p. 41). Sobre isso, Coracini enuncia:

O que cremos ter sido visto por todos (nós e os que se encontravam do nosso lado) não passa de interpretação, de invenção: somos e não somos o que dizemos, vivemos e não vivemos os momentos da vida tal como enunciamos. (CORACINI, 2011, p. 43).

Dessarte, falar de memória implica em trazer a noção de arquivo que Foucault formula, pois arquivo, memória e esquecimento são indissociáveis; “lembrar é esquecer, apagar muitos outros traços que se inscrevem em nós, na memória do inconsciente.” (CORACINI, 2011, p. 41).

1.1.3. Arquivo, Prática discursiva, Discurso: aporte do domínio foucaultiano arquegenealógico para a ADF

Inicialmente, é interessante pontuar que não há em Michel Foucault, a preocupação em teorizar explicitamente os mecanismos da linguagem. Contudo essa teorização se delineia a partir de suas reflexões sobre as relações históricas entre saber e poder, em temáticas mais

vastas do que a contribuição de um campo de Análise de Discurso em sentido estrito. (GREGOLIN, 2004, p. 146). Rer Foucault não é “aplicá-lo” à AD, mas trabalhar sua perspectiva no interior da AD. (COURTINE, 2014, p. 82).

A tarefa da arqueologia, primeiro domínio foucaultiano, como sustenta Veiga-Neto (2007), é analisar o domínio das coisas ditas que se chama “arquivo” (FOUCAULT, 2008a, p. 237). Em mais palavras, temos que

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares, por isso, o arquivo atribui sentido ao dizer. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas. (FOUCAULT, 2008a, p. 147).

Coracini (2011) pontua que o arquivo historiográfico, institucional, busca preservar a memória social, como os museus e as bibliotecas; o arquivo do inconsciente é constituído de memória singular ou social, semelhante à memória em Freud; é resultante dos acontecimentos que escolhemos e acolhemos, sem saber o porquê, no acaso de nossas experiências. (2011, p. 41). Nesse sentido, Derrida (2001) assegura que não há arquivo ou memória ingênua, algum interesse se faz presente, para que aquilo que aparece como um fato a ser retido seja, de fato, arquivado e revisitado.

Sobre isso, Foucault (2008a, p. 148) ressalta que o arquivo comporta “uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade: é aquilo que, fora de nós, nos delimita”. Coracini (2007) acrescenta que este ‘fora de nós’ a que se refere Foucault pode ser entendido como ‘dentro’ se pensarmos em uma exterioridade constitutiva, como o próprio Foucault (2008a) afirma em outros momentos, a respeito do sujeito e do discurso:

[...] não nos é possível descrever nosso próprio arquivo, já que é no interior de suas regras que falamos, já que é ele que dá ao que podemos dizer – e a ele próprio, objeto de nosso discurso – seus modos de aparecimento, suas formas de existência e de coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade e de desaparecimento. (FOUCAULT, 2008a, p. 148).

Nesse sentido, a descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos; seu limite é instaurado pelo

corde que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva. (FOUCAULT, 2008a, p. 148).

Assim, todo arquivo é, ao mesmo tempo, “instituidor e conservador. Revolucionário e tradicional” (DERRIDA, 2001, p. 17), porque faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios tenham surgido graças a um jogo de relações que caracterizam o nível discursivo (FOUCAULT, 2008a, p. 146), mas também faz com que os discursos se modifiquem e outros desapareçam. Entre a tradição e o esquecimento, o arquivo revela regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente; “é o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados.” (FOUCAULT, 2008a, p. 147).

O arquivo, para Foucault (2008a), é responsável pela materialização das práticas discursivas e, portanto, pelos discursos. Em toda sua obra, as práticas discursivas ocupam um lugar central na construção dos saberes e dos poderes e na construção histórica das subjetividades. A prática discursiva, por sua vez, é como um conjunto de regras anômalas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época e para uma determinada área, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008a, p.136). Veiga-Neto, na obra Foucault e a Educação, elucida:

[...] uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo conjunto de enunciados que ‘formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu caráter de judicativo e ‘veridicativo’. Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. (VEIGA-NETO, 2007, p. 93).

Para Foucault, o jogo das relações humanas, nas sociedades, é um jogo entre os discursos que seguem regras próprias às práticas discursivas de uma época: por isso, o discurso não é o lugar abstrato de encontro entre uma realidade e uma língua, mas um espaço de confrontos. (GREGOLIN, 2004).

Dessa forma, Foucault (2008a) propõe uma análise que busca determinar a respeito dos enunciados: seu lugar, suas regras de aparecimento e suas condições de apropriação e de utilização que coloca, desde sua existência a questão do poder; objeto de uma luta, e de uma luta política.

Sobre o apregoado por Foucault, Larrosa (2000) afirma que não se trata de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, fictício ou o que é ideológico.

(LARROSA, 2000, p. 67). Com isso, surgem as questões de análise das quais nos ocupamos nesta pesquisa: “Segundo que regras um enunciado foi construído?”, “Como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008a, p. 30).

Em tempo, queremos justificar que as diversas citações, talvez excessivas neste item do capítulo, se dão devido à “revelação jamais acabada e jamais integralmente alcançada do arquivo” como afirma Foucault (2008a, p. 149). Enfim, buscamos em Foucault (2008a), a argumentação de que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua. Ao analisar um discurso, “vemos se desfazerem laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas” e conhecemos então um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (2008a, p. 50). Quanto à análise, o autor complementa:

Não se trata [...] de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria. (FOUCAULT, 2008a, p. 53).

1.1.4. Sujeito discursivo, formações imaginárias, heterogeneidade

Para fazer emergir o discurso na complexidade que lhe é própria (FOUCAULT, 2008a), é preciso voltar nosso olhar para o sujeito discursivo; uma construção social e discursiva e que por ser social, é cindido, complexo, heterogêneo, descentrado, carrega em si o outro que o transforma e é transformado por ele constantemente. (CORACINI, 2007).

A Análise de Discurso compreende o sujeito, segundo a teoria elaborada por Lacan, sendo que este é produzido pela linguagem e estruturalmente clivado pelo inconsciente, tornando-se um efeito de linguagem, “um sujeito radicalmente separado de uma parte de si mesmo.” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 186).

Nesse sentido, Orlandi (1983) argumenta que o sujeito produz linguagem e também está reproduzido nela, acredita ser “a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido preexistente.” (1983, p. 19). Foucault (2008a) ressalta que o discurso não é a manifestação majestosa de um sujeito “que pensa, que conhece, e que o diz”, mas ao contrário, manifesta a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. (2008a, p 61).

Dessa maneira, a identidade existe apenas no imaginário do sujeito, que se constitui nos e pelos discursos outros, dentre os quais destacamos o discurso da ciência, do colonizado e da mídia. (CORACINI, 2007). Nesse sentido, Pfeiffer (2000) ressalta que o discurso de

moralidade (religioso), do período colonial, imprimiu sentidos de colono brasileiro constitutivamente imoral, porém obediente e submisso (NUNES, 1996); por sua vez, as práticas discursivas religiosas, ao longo dos anos, visam civilizar o indivíduo construindo a memória discursiva da cidadania.

Pêcheux (2008) aponta para a incompletude do sujeito, denunciando um desejo recalcado de cientificidade que, contraditoriamente, todos carregamos, como herança de uma cultura que nos constitui e que se manifesta no ideal de verdade e completude. Nesse sentido, buscamos em Hall (2005) a noção de “identificações”, uma vez que o termo identidade implica em uma concepção de sujeito totalizante e homogêneo, que não leva em conta a multiplicidade de discursos e de dizeres que o constituem. As “identificações”, por sua vez, são incessantemente (re)construídas por meio da diferença, por meio da relação com o outro e emergem apenas por momentos, pela porosidade da linguagem. (CORACINI, 2003).

Esse discurso se transforma em um conjunto disperso de significados que se dizem e se contradizem incessantemente, revelando a alteridade que constitui o sujeito que o produz. Interpretação, ficção e imagens constituem o imaginário do sujeito construindo, assim “os momentos de identificação.” (CORACINI, 2003, p. 23).

Em complementação a esses dizeres, buscamos, em Orlandi (1999), a argumentação de que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz, ou seja, suas palavras significam de modo diferente de acordo com o lugar de onde fala. É oportuno ressaltar que a distinção entre lugar e posição discursivas não se referem aos sujeitos físicos, nem aos seus lugares empíricos (maneira como estão inscritos na sociedade), mas às suas imagens que resultam de projeções; e são elas que permitem passar das situações empíricas (os lugares dos sujeitos) para as posições dos sujeitos no discurso. (ORLANDI, 1999).

No que diz respeito às posições enunciativas, Courtine (2014) propõe que, nos processos discursivos, a relação estabelecida entre lugares objetivamente definidos em uma formação dada, e a representação subjetiva desses lugares “propicia interpretações nas quais o elemento imaginário domina ou apaga as determinações objetivas que caracterizam um processo discursivo.” (COURTINE, 2014, p. 49).

Assim posto, as formações imaginárias designam o lugar que o remetente e o destinatário atribuem a si e ao outro pois todo processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso. (PÊCHEUX, 1997).

O autor ainda acrescenta que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições. Trazemos aqui o quadro proposto por Pêcheux (1997) quanto à existência das formações imaginárias:

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

(PÊCHEUX, 1997, p. 83)

No quadro acima vemos a maneira pela qual a posição dos protagonistas do discurso intervêm a título de condições de produção do discurso. Pêcheux (1997) amplia o quadro ao acrescentar que, de igual modo, o "referente" (R no quadro abaixo) também pertence às condições de produção:

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(R)$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	$I_B(R)$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

(PÊCHEUX, 1997, p. 84)

Neste “jogo do discurso”, há objetivos a atingir; os parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro, não inocentemente, porque os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e esse significado remete a um sistema de referências. (GERALDI, 2017, p. 67). É nesse jogo que acontece, ao mesmo tempo, a significação dos recursos expressivos e o embate das relações interlocutivas, pois a construção dos modos de ver o

mundo, nem sempre, é harmônica. Algumas crenças são compartilhadas, mas, a todo momento, o discurso se reorganiza nas imagens que se fazem do mundo dos objetos, nas suas relações e nas relações dos homens com o mundo e entre si. (GERALDI, 2017).

Foucault (2008a) busca as relações, as regularidades e as transformações que podem ser observadas no conjunto das coisas ditas; "não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar" (2008a, p. 142), mas deve ser considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade. Orlandi (1999) complementa que em uma sociedade como a nossa, constituída por relações hierarquizadas, são essas relações de forças, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na "comunicação". (1999, p. 39). A autora ainda observa que essas relações de poder são responsáveis pela 'censura', gerando quase sempre o silêncio acompanhado das palavras, ou seja, "o dizer tem relação com o não-dizer" e entre eles existe um "espaço de interpretação no qual o sujeito se move." (ORLANDI, 1999, p. 82).

Nesse sentido, Orlandi (1999) distingue o silêncio fundador e o silenciamento; o primeiro indica que o sentido pode sempre ser outro; o silenciamento, por sua vez, se divide em silêncio constitutivo, onde percebemos que uma palavra apaga outras palavras e o silêncio local caracterizado pela censura. Foucault complementa que não temos o direito de dizer tudo, não podemos falar de tudo em qualquer circunstância. (FOUCAULT, 2006a). Esse autor ainda relata sobre uma análise em que não se busque sentido sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso, mas que aponte "por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar." (FOUCAULT, 2008a, p. 31).

A partir da obra *Discurso: Estrutura ou acontecimento*, Pêcheux começa a colocar em questão conceitos e "leis" tais como o marxismo e o estruturalismo, que orientaram seus trabalhos anteriores e abre horizontes aos estudos do discurso, postulando, sobretudo, "o inconsciente como impossibilidade do controle de si e do dizer, a heterogeneidade constitutiva do discurso e o equívoco constitutivo da linguagem." (CORACINI, 2007, p. 40). Pêcheux (2008) percebe a necessidade de se construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar o equívoco implicado pela ordem do simbólico tais como o equívoco, a elipse, a falta, as alterações, as contradições, negações, interrogações. (PÊCHEUX, 2008, p. 51).

Aprofundando esses estudos, buscamos em Authier-Revuz (1998), a noção de heterogeneidade constitutiva da linguagem e a noção de falta e incompletude. Essa pesquisadora observa que as heterogeneidades mostradas são formas linguísticas de

representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante, pois as palavras vêm sempre de um “já-dito” na fala do outro; nenhuma palavra é neutra.

Authier-Revuz (1990) reconhece dois campos de heterogeneidade; a "heterogeneidade mostrada" inscreve o outro na sequência do discurso - discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25). Para propor a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, Authier-Revuz (1990) se apoia nos trabalhos que tomam o discurso como produto de interdiscursos (dialogismo bakhtiniano) e traz a abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem. Na visão dessa pesquisadora, o sujeito é descentrado, entretanto, ele não desaparece; a descoberta do inconsciente permite significar essa divisão inaugural “mostrando que a ilusão do centro permanece e que ela é inerente à constituição do sujeito humano”. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 187).

Conforme Authier-Revuz (1990), abordagens teóricas diversas têm mostrado que toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este “é mais falado do que fala”. (1990, p. 26). A autora se reporta à Bakhtin que trabalha sobre a teoria da “dialogização” interna do discurso, dado que as palavras são, sempre e inevitavelmente, “as palavras dos outros”. (1990, p. 26). Desse modo, as retomadas enunciativas respondem, no próprio dizer, de um modo auto dialógico, dando “respostas” àquilo que encontram de “outro”, de heterogêneo, em seu dizer.

Os discursos apresentam as realizações mais diversas dessa “negociação” com o seu próprio discurso e com o discurso do Outro, manifestando o tipo de imagem que eles produzem, em si mesmos, “do jogo de não-coincidências, de posições enunciativas”. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 20). As formas de representação dos fatos de não-coincidência manifestam, intencionalmente, a negociação obrigatória de todo enunciador com o fato das não-coincidências fundamentais que atravessam seu dizer: negociação que deriva de um trabalho de “denegação”, em que as formas de representação aparecem ao mesmo tempo como máscaras. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 21). Eckert-Hoff (2003) evidencia que a denegação pode ser um lapso de linguagem em que o não significa o sim desejado mas recalado, uma pista para a relação do discurso com a exterioridade.

O escopo da denegação é o discurso outro, uma vez que ela mascara a voz do outro que, inconscientemente, atravessa o dizer do sujeito; uma marca “recuperada” no fio intradiscursivo que nos aponta para o exterior constitutivo (interdiscurso) de onde emerge uma heterogeneidade de vozes que constituem o sujeito e o seu discurso. (ECKERT-HOFF, 2003, p. 291). Authier-Revuz (1998) ressalta que “cada uma das palavras que utilizamos vem a nosso discurso carregada de um exterior discursivo”. (1998, p. 23).

Dessa forma, explanados aqui alguns conceitos e pressupostos teóricos da Análise de Discurso de orientação francesa e outros por ela compreendidos, no intuito de problematizar a complexa relação entre sujeito, discurso e história, exploramos no próximo item a respeito da história da construção e instituição do processo de “disciplinarização” e de que maneira a instituição escolar se apropriou desse sistema, no intuito de se estabelecer a ordem na escola e também moldar alunos “dóceis e úteis” para a sociedade. (FOUCAULT, 2006b).

1.2 . A instituição da escola como um dispositivo disciplinador e de controle

Fundamentados, sobretudo, na obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2006b), realizamos este breve estudo teórico que não tem a pretensão de buscar o começo das coisas mas de explorar o tema geral - os mecanismos de controle e vigilância - para descrevê-los, e a partir do trabalho de análise do discurso, capítulo três, interrogar o já dito no nível de sua existência; “da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte”. (FOUCAULT, 2008a, p. 149).

Ao estudarmos a genealogia da escola, podemos conceber toda e qualquer prática escolar como parte de um dispositivo disciplinador que engloba os currículos, a arquitetura escolar, as práticas pedagógicas, as sanções disciplinares, os exercícios, os exames, enfim, tudo aquilo que ocorre na escola de forma ordenada e planejada. O poder disciplinar é um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou seja, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor; “é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente”. (FOUCAULT, 2006b).

Essa rede de poder disciplinar, que atua no interior das instituições modernas (e a escola está entre elas), perpetua sua historicidade e ressurge na modernidade (FOUCAULT, 2006b); ressurge, porque a(s) disciplina(s) nasce(m), segundo o autor, em especial nos mosteiros do medievo. Durante mais ou menos dez séculos, essas técnicas disciplinares permaneceram restritas ao campo das instituições da igreja católica. A partir do Renascimento, século XV, as técnicas disciplinares começam a ser aplicadas nas escolas e, assim, configuram todo o espaço escolar.

É no seio de uma comunidade religiosa, os Irmãos da Vida Comum, que Foucault (2006b) localiza o começo da colonização disciplinar da juventude, quando práticas da vida ascética passaram a ser aplicadas no espaço escolar. Nas escolas fundadas pelos Irmãos da Vida Comum, surge, pela primeira vez, divisões em idades e níveis, com programas de

exercícios progressivos. (FOUCAULT, 2006b). Instalam-se dois elementos ascéticos transpostos, que consistem na observação do princípio das etapas e dos progressos, na divisão do tempo, na clausura, no espaço fechado, etc... Os exercícios ascéticos são orientados por um guia que se responsabiliza pelo progresso da pessoa iniciante nos exercícios oferecidos; esse guia se converte no professor de classe ao qual o aluno está vinculado por um tempo ou por toda sua vida escolar (FOUCAULT, 2006b).

Veiga-Neto (2007) pontua que a disciplinarização encontra terreno fértil no período da colonização dos povos. Foucault (2006b) ressalta que, na América do Sul, os jesuítas organizavam a vida dos índios sob a perspectiva disciplinar com controle do tempo, distribuição espacial, pequenas sanções aos pequenos desvios e vigilância. Nesse primeiro momento da história do Ocidente, o poder se encontra nas mãos da igreja que prega a vigilância divina como forma de tornar a sociedade governável. (CORACINI, 2007).

Durante o século XVII e também no seguinte, a atenção se volta para aqueles que se desviavam da norma no seu próprio modo de vida sobre os quais eram impostas medidas mais austeras. Instituições e ordens religiosas eram responsáveis pela pulverização das disciplinas sobre o tecido social (VEIGA-NETO, 2007), cujo objetivo era produzir o sujeito individual obediente aos hábitos, regras, ordens. Uma autoridade exercida continuamente sobre o indivíduo a fim de que ele internalize-a até que funcione automaticamente nele. (FOUCAULT, 2006b). Entendemos, dessa forma, que a atuação do discurso religioso, até nos dias de hoje, tem o fito de garantir a disciplina, por meio da sujeição e da coerção do espírito. (CAVALLARI, 2005).

Outra herança deixada pelos nossos mestres jesuítas, foi a prática de uma série de técnicas e procedimentos que, gradualmente se aperfeiçoaram, conferindo tanto aos colegiais como aos saberes uma natureza moralizada e moralizante. (FOUCAULT, 2006b). Essas técnicas e procedimentos converteram-se em instrumentos privilegiados de extração de saberes dos próprios escolares, assim como em fonte de exercício de poderes que tornaram possível o surgimento da “ciência pedagógica”. (VARELA, 2000, p. 89).

Esse processo de pedagogização dos saberes implicou a instauração de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais. (VARELA, 2000). Segundo o autor, foi desse modo que a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aula passaram a ter grande importância no interior do sistema de ensino – mais importante até que a própria transmissão de conhecimentos.

A partir do século XVIII, encontram-se pontos de aplicação que independem do suporte religioso; esse controle passa para as mãos leigas dos governantes que, apoiados nas

ciências, elaboram projetos e incitam a sociedade e de forma mais específica, a família e cada indivíduo, à autovigilância e à autoconfissão. (CORACINI, 2007, p. 24). O exército e toda classe trabalhadora passam a ser submetidos às regras e às técnicas disciplinares. Surgem as grandes oficinas e se torna célere a necessidade de disciplinar a população rural para que trabalhe em centros metalúrgicos e em cidades; sem esse poder, o capitalismo não decolaria, pois seria preciso criar hábitos, regularidades do comportamento, impor o devido respeito aos bens particulares, às matérias-primas (riqueza do burguês) que se encontravam nas mãos dos trabalhadores. (FOUCAULT, 2006b).

O poder disciplinar, não mais transcrito nos termos da soberania se configura como uma das grandes invenções da sociedade burguesa; instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e de sua sociedade correspondente. (FOUCAULT, 2008b). Nas escolas, nas colônias, nos hospitais, em quartéis ou em oficinas, Foucault (2006b) comenta que esse mesmo poder ditaria o funcionamento de qualquer sociedade.

Dardot e Laval (2016) vão mais além, ao afirmar que mais que um adestramento de corpos, o que está implícito é uma "gestão das mentes" (2016, p. 325) e, embora esse poder disciplinar seja o produto das novas instituições coletivas, suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que individualiza ainda mais o sujeito. As técnicas de poder são técnicas sobre as quais a escola moderna se sustenta, porém não se limitam ao espaço de uma única instituição; são exercidas sobre o outro a fim de submetê-lo, assujeitá-lo e moldar indivíduos obedientes. Sobre isso Foucault argumenta:

Se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. O poder é forte porque produz efeitos positivos no nível do desejo e do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. [...] O enraizamento do poder vem de todos esses vínculos. (FOUCAULT, 2008b, p. 239).

Mediante esse contexto, Larrosa (2000) ressalta que as práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos, mediante tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. Com o intuito de multiplicar a submissão do aluno, observamos na escola: um lugar (não físico) passível de classificação e de avaliação; a disposição de cada aluno na sala de aula a fim de ser localizável, seu comportamento observável e vigiado; as filas para a entrada; a disposição arquitetural que possibilita uma vigilância ininterrupta e controle sobre os indivíduos sem maiores esforços; a carteira escolar, dispositivo fundamental que garante

maior imobilidade corporal e máxima individualização. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

A noção de ordem se identifica com as técnicas disciplinares e busca-se, a partir do uso dessas ferramentas, o sonho de uma sociedade perfeita, em ordem, a sociedade disciplinar, detentora de um poder que se ocupa do ‘detalhe’ e do ínfimo, onde o menor desvio possa ser detectado. (FOUCAULT, 2006b, p. 134). Ao moralizar os conhecimentos e as práticas educacionais, a instituição escolar assume para si um papel preponderante entre todas as instituições disciplinadoras, sobretudo porque, ao escolarizar o conceito de infância, ela se coloca como o *locus* exclusivo da aquisição de conhecimento e bons hábitos. A disciplina, então, desde a invenção da escola, torna-se fundamental para o funcionamento da instituição disciplinar.

Contudo, a sociedade moderna, em via de explosão demográfica e de industrialização trouxe consigo a urgência de reger esse corpo econômico e político e, manifesta dessa forma, a inoperância de um poder que teve como esquema organizador a soberania. (FOUCAULT, 2005, p. 297). Observamos uma acentuada transformação no que diz respeito ao discurso oficial do Estado; as instituições e práticas típicas da nação-estado se tornam debilitadas e a escola não toma mais lugar de instituição disciplinar por excelência. A produção de subjetividade no mundo contemporâneo já não é mais disciplinar e o discurso disciplinar só se sustenta em uma instituição educativa orientada para a disciplina corporal. (CÉSAR, 2004).

Cria-se, dessa forma, um descompasso entre escola e mundo e um ‘empalidecimento’ da escola como a grande instituição disciplinar (CÉSAR, 2004, p. 110). A ação disciplinar sobre os corpos torna-se um momento e um aspecto já ultrapassado da elaboração da subjetividade. Nesse sentido, César (2004) identifica uma ruptura inaugurada pela ideia de uma pedagogia de controle, conceito inspirado nas reflexões de Gilles Deleuze que trata justamente da transformação da sociedade disciplinar na sociedade do controle.

Com o objetivo de ensinar todos a viverem nos espaços e nos tempos em que o mundo quer colocá-los, o modelo do panóptico proposto para as prisões, por Bentham, por volta do ano de 1790 (FOUCAULT, 2006b), é materializado nas escolas modernas. Ver e ser visto não representa mais um problema, os muros e as paredes das instituições não são mais necessários para conter o exercício disciplinar das instituições de sequestro, porque se pode ser controlado em qualquer lugar e em toda parte, contudo, o olhar não representa o principal instrumento de controle e vigilância da sociedade moderna. (FOUCAULT, 2008b). Nesse intuito, desde o nascimento, cada um de nós é interpelado por diferentes dispositivos, instituições e técnicas de informação, subjetivação e de disciplinarização. (KUMAR, 2006)

Dardot e Laval (2016) ressaltam que este novo governo dos homens penetra até no seu interior; “acompanha, orienta, estimula, educa esse pensamento” (2016, p. 325). Nesse propósito, observamos uma máquina que funciona por si só e encontra em cada sujeito uma engrenagem pronta a responder às necessidades do conjunto, sendo contudo, preciso fabricar e manter essa engrenagem.

Nesse intuito, no início da década de noventa, Varela (2000) observa uma série de reformas nas políticas públicas por todo o mundo, inaugurando uma nova concepção de escola e de saber. O Estado, a partir dos postulados da Economia Política em relação ao desenvolvimento das forças produtivas e com a necessidade de governar os sujeitos e a população, empreende uma ampla reorganização dos saberes, servindo-se de diferentes procedimentos. Dessa forma, por meio de instituições e agentes legitimados (entre eles, os professores), coloca-se em ação uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de dispô-los a serviço do Estado. (VARELA, 2000).

Então, durante a segunda metade do século XVIII, Foucault (2005) vê surgir algo novo; uma outra tecnologia de poder, não disciplinar, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas uma "biopolítica" da espécie humana. (FOUCAULT, 2005, p. 289). Uma tecnologia de poder que não exclui a técnica disciplinar, mas que a integra, que a modifica parcialmente, implantando-se de certo modo nela. Segundo Foucault (2005), essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar, porque é de outro nível, tem outro suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes.

A nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma uma massa global, afetada por processos próprios da vida como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc..., e passam a constituir os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. Não se trata mais de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham “estados globais de equilíbrio, de regularidade”. (FOUCAULT, 2005, p. 294).

Podemos entender o biopoder como o desenvolvimento de uma racionalidade pastoral, cuja principal função é cuidar da vida, aliada ao poder soberano que garante a legitimidade do poder. (FOUCAULT 2006b). Este poder pastoral se combina com uma série de outros poderes (família, medicina, psiquiatria, educação, empregadores...), em que se forjam representações de subjetividades e impõe formas de individualidades. Avistamos, nesse sentido, uma categoria específica de pessoas que exerce essa função pastoral, uma função condutora em relação a outros indivíduos, que serão como suas ovelhas. As formas e os

lugares de “governo” dos homens uns pelos outros se multiplicam, se sobrepõem, se entrecruzam, se anulam e se reforçam. (GREGOLIN, 2004). A autora ainda afirma que, para Foucault, as relações de poder foram ‘governamentalizadas’, isto é, elaboradas, racionalizadas e centralizadas sob a forma e sob a caução das instituições estatais. O exercício do poder não se revela como um fato bruto nem uma estrutura que se mantém ou se quebra; ao contrário, “ele se elabora, transforma-se, organiza-se, dota-se de procedimentos mais ou menos ajustados.” (GREGOLIN, 2004, p. 136).

Portanto, estamos num poder – o biopoder - que se incumbe tanto do corpo quanto da vida, pois ele cobre toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. (FOUCAULT, 2005). Torna-se uma combinação complexa de técnicas de individualização e de procedimentos totalizadores onde indivíduo e massa constituem as duas unidades sobre as quais esse tipo de poder irá incidir. Temos um conjunto: a organo-disciplina da instituição, e de outro lado, a bio-regulamentação pelo Estado. Uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas “massificante”, que se faz em direção não do “homem-corpo, mas do homem-espécie” (FOUCAULT, 2005, p. 289), cujo elemento central - a norma - permitirá a gestão da população a partir dos seus aspectos vitais, assegurando sobre esta população uma regulamentação.

1.3. O discurso normalizador; relações de poder e possibilidades de resistência

Com o propósito de produzir este novo sujeito moral, flexível, tolerante e supostamente autônomo que a sociedade de controle requer, os discursos escolares e não escolares se tornam idênticos e com uma mesma função. (CÉSAR, 2004). Observamos uma pedagogização do discurso moral, de forma ainda mais acentuada do que já ocorria na "escola disciplinar"; na "pedagogia do controle" não só as normas e valores morais são pedagogizados e escolarizados, mas também todo e qualquer aspecto da vida. (CÉSAR, 2004, p. 153).

Nesse sentido, Foucault (2006b) aponta para a mudança dos dispositivos regulativos baseados na lei para os dispositivos baseados na norma ou controle. A norma é ancorada no saber e no poder porque fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina (LARROSA, 2000); a norma, diferentemente da lei, trabalha para demarcar o que é

aceitável, exigível e rentável para os interesses das instituições modernas (CRUZ; FREITAS, 2012), onde o normal se converte em um critério que julga e valoriza negativa ou positivamente.

Na instituição escolar, as práticas do verdadeiro e da normalização são apoiadas em suportes institucionais, por exemplo, pelos “regimentos internos que determinam como o pertencente a essa instituição deve agir, pensar, falar e se constituir enquanto sujeito.” (CRUZ; FREITAS, 2012). As autoras complementam que a escola propaga as ‘verdades do discurso’ e as práticas discursivas, fruto das relações de poder, estabelecem comportamentos, excluindo ou punindo os que não tendem ao modo de ser por ele instituído. Foucault diz que “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.” (FOUCAULT, 2008b, p. 180). O autor ainda completa que somos julgados, condenados, classificados, em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. Nesse sentido, a marcação da diferença se perpetua por essa imposição de verdade gerando e legitimando, dentre outras práticas, o *bullyng* (CRUZ; FREITAS, 2012) que tem se tornado uma prática contínua na escola assim como em toda sociedade.

Práticas pedagógicas de vertente reguladora também se tornam um suporte institucional para a prática da normalização. Tais práticas visam à homogeneização e reprodução de um comportamento estabelecido como ideal. (BECKCER, 2008). Nesse contexto, apontamos tão facilmente sobre o fracasso escolar de um estudante, sobre seu desrespeito para com os professores, rotulamos como comportamentos desviantes, no interior de uma concepção simplória, fazendo com que os alunos internalizem e monitorem seu *status* desviante – culpando a si próprios por sua marginalidade.

Dessa forma, a normalização cria anormalidades que proliferam e são reforçadas ao invés de serem superadas - evasão, exclusão, falta de êxito, indisciplina -; a educação “produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade.” (DEACON, PARKER, 2000, p. 105). Os autores ressaltam que a reação padrão à essa anormalidade consiste em fornecer mais educação, como se o remédio fosse a própria educação. Quanto ao dilema da disciplina, a escola experimenta estratégias, busca amparo nas demais ciências (Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia, Neurologia etc...) e até mesmo na segurança pública por meio de ações, aleatórias, esporádicas e emergenciais que estão no interior de uma prática autoritária, mecânica, iterativa.

Essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos próprios da modernidade, derivados da fé iluminista - como a capacidade da

razão para transformar e melhorar a natureza e a sociedade -, e naturalizados pela prática discursiva. Os sujeitos se constituem como supostos sujeitos unitários conscientemente engajados numa busca racional da verdade. Nesse sentido, a imagem do aprendiz refere-se ao “sujeito subordinado” (DEACON; PARKER, 2000, p. 98), cidadão iniciante, carente de conhecimento e caráter; o professor é “o preceptor da moralidade, do conhecimento, um missionário patriota que salva a nação da imoralidade e da ignorância”. (PFEIFFER, 2000, p. 36).

Foucault (2006b) argumenta que a disciplinarização de sujeitos e saberes inculcada pela escola organizada e as relações de poder nela existentes não alcançou totalmente os objetivos propostos, “porque também se produziram resistências, surgiram contrapoderes, desencadeou-se a insurreição dos saberes submetidos”. (VARELA, 2000, p. 93). Embora a escola seja um importante aparelho reprodutor de discursos em que as consciências políticas podem ser constituídas, torna-se também um lugar de conflitos em que estas mesmas consciências políticas podem ser alteradas no momento em que os sujeitos (alunos) assumem a posição de produtores de discursos e de sentidos. (CARDOSO, 2005).

Nesta dinâmica, as relações de poder são imanentes à educação e seus discursos; professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais eles agem. Deacon e Parker (2000) ressaltam que as relações de poder e desigualdades e resistências a elas associadas se manifestam por toda parte do tecido social. Segundo os autores, a resistência não é nunca oposta ao poder; ao invés disso, o poder produz múltiplos pontos de resistência contra si mesmo e, conseqüentemente, gera oposição. Nessa direção, Foucault parte da ideia de “micropoderes” que não descartam o poder do Estado, mas o ultrapassam (FOUCAULT, 2008b); é a microfísica do poder que se materializa no olhar vigilante do interior das instituições e ganha prolongamento social nas ações da vida cotidiana.

Segundo as teses de Foucault, o poder está fundamentalmente ligado ao corpo, em todas as sociedades modernas. O poder passa a ser analisado a partir de suas práticas, tecnologias de produção de poder desenvolvidas pelas sociedades. Não mais o poder circunscrito ao Estado ou aos seus aparelhos, sob o prisma das lutas de classes, pois como o poder e as resistências estão espalhados no cotidiano, eles transcendem a noção de classe. (GREGOLIN, 2004). O poder e a resistência interagem um sobre o outro, num movimento dialético permanente e infindo; um poder que funciona como uma rede que se estende ao corpo social, produzindo seus efeitos, um poder não localizável, mas multidirecional,

“espalhado como micro-poderes - grãos de poderes na mesa do social.” (SILVA, 2004, p. 160).

O sujeito se constitui, assim, a si próprio em relação a outros, no duplo sentido de ser “sujeito” a um outro, por meio do controle e da dependência. (DEACON; PARKER, 2000, p. 108). Embora a tendência moderna seja em direção à uniformização, a sociedade totalmente disciplinada é uma harmonia mítica e utópica. Deacon e Parker (2000) evidenciam que somos ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber; agentes autônomos e autômatos; reprimidos e produzidos por relações de poder.

César (2004) argumenta que as possibilidades de resistir ao controle social tornam-se mais exíguas em uma sociedade de controle; o trabalho de resistência torna-se muito mais difícil e complexo, visto que se trata de confrontar um mundo que vem abandonando os dispositivos disciplinares e instituindo tecnologias de controle que são sutis, super-modernas e que possuem uma linguagem ‘hiper-progressista’. (CÉSAR, 2004, p. 159).

Contudo, ao considerar a dispersão como constitutiva do sujeito e do discurso, Foucault (2008b) instaura a possibilidade de resistência em toda e qualquer relação de poder. Nesse sentido, Coracini (2007, p. 7), sustentada em Foucault, ressalta que o discurso é o lugar em que o poder se exerce, mas é também o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder, resistência que se encontra, prevista ou dissimulada, no próprio dispositivo do poder.

Na concepção de Foucault, temos três tipos de lutas/resistências: aquelas que se opõem às formas de dominação étnicas, sociais e religiosas; aquelas que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo daquilo que produz; lutas que insurgem contra as diversas formas de subjetividade e de submissão. (GREGOLIN, 2004, p. 144).

Essas lutas não são exatamente por ou contra o “indivíduo”, mas elas se opõem a um poder que governa pela individualização, opõem uma resistência aos efeitos de poder que estão ligados aos saberes, à competência e à qualificação. (GREGOLIN, 2004). A autora ainda complementa que esse poder classifica os indivíduos em categorias, designa-os pela individualidade, liga-os a uma pretensa identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que há necessidade de reconhecer e que os outros devem reconhecer neles.

De acordo com Foucault, relações de poder e estratégias de luta constituem uma para a outra, uma espécie de limite permanente; não coexistem relação de poder e estratégia de luta, pois onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social. Por isso, no cerne da relação de poder está a relutância do querer e a intransitividade da liberdade. (GREGOLIN, 2004).

Como sugere Foucault, o poder é uma relação, incitado e alinhado com a resistência e a liberdade. (PIGNATELLI, 2000). Não obstante, ao tratar sobre a “disciplinarização”, Foucault não enxerga os indivíduos como “autômatos” que aceitam passivamente todas as determinações do poder; o fato de sempre haver a necessidade de se desenvolver mecanismos de controle e de vigilância eficazes, demonstra que os sujeitos lutam (GREGOLIN, 2004), e dessa luta, advém o fato de que nenhum poder é absoluto ou permanente, mas transitório e circular, “o que permite a aparição das fissuras, onde é possível a substituição da docilidade pela meta contínua e infindável da libertação dos corpos.” (GREGOLIN, 2004, p. 136).

2. O SUJEITO ADOLESCENTE: HISTÓRIA, IDENTIDADE E CONTEMPORANEIDADE

[...] quem somos nós, nós que estamos em excesso, neste tempo em que não acontece o que deveria acontecer? (FOUCAULT, 2008b, p. 240).

Ao levantar esta questão, Foucault dirige a interrogação kantiana para a questão do sujeito; quem somos nós enquanto singularidades históricas? Qual é esta historicidade que nos atravessa e nos constitui? Qual é este excesso em que nos encontramos? Na ocasião dessa afirmação, o filósofo Michel Foucault fazia referência, especificamente, ao desejo do retorno da Revolução Francesa. E quanto a nós, quem somos nós em relação àquilo que acontece atualmente?

O filósofo nos interroga e nos incita a buscar a compreensão da produção dos discursos como elemento integrante da História. No segundo domínio de seus estudos, a genealogia, o autor questiona: “Como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008a, p. 30).

Orlandi (1999) considera que as transformações sofridas nas condições sociais manifestam-se nas produções discursivas, sempre marcadas pelo entrecruzamento de discursos e acontecimentos anteriores. Dessa forma, os aspectos históricos e socioideológicos que envolvem a produção do discurso são em sentido amplo, as condições de produção. (ORLANDI, 1999). Nessa perspectiva, Courtine (2014) propõe uma definição de condição de produção “alinhada à análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articulada teoricamente com o conceito de formação discursiva”. (COURTINE, 2014, p. 45).

Dessarte, nos três primeiros itens deste capítulo, discorreremos brevemente sobre como historicamente, a adolescência foi circunscrita no domínio dos saberes-poderes; ressignificamos o momento atual para que possamos compreender as ‘diferentes adolescências’ do sujeito. Em seguida, realizamos algumas problematizações quanto à identidade do sujeito adolescente inserido na sociedade contemporânea e como o movimento histórico determina a formação e a desestabilização das identidades destes adolescentes.

No último item, fazemos uma breve leitura de alguns documentos oficiais como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (2017) e da Constituição Federal (2019) mediante o diálogo com autores como Coracini (2007), Santos (2010) e Pfeiffer (2000) que

nos oportuniza desnaturalizar alguns discursos populares como cidadania, inclusão, ‘escola para todos’. Dado que todo discurso tem uma história, essas legislações funcionam como estratégias políticas que atuam sobre indivíduos e população e ainda produzem discursos confirmando a tese de Foucault de que não há saber que não se ligue às estratégias do poder. (SILVA, 2004). Este trabalho nos traz mais subsídios para o momento das análises e problematizações dos dados coletados e analisados no terceiro capítulo, já que um dos objetivos específicos desta pesquisa é apontar e problematizar os indícios de exclusão no discurso do aluno adolescente.

2.1 O adolescente e seu percurso na história

Lesourd (2004) anuncia que não existe história do adolescente, mas “apenas vestígios”; o autor ressalta que falar do adolescente é desvelar os modelos conscientes e inconscientes de organização das relações humanas. (LESOURD, 2004, p. 15).

Tradição advinda da Idade Média, a criança, até os sete anos de idade permanece sobre a proteção materna. Após essa idade, nobre ou camponês, burguês ou operário no século XIX, cidadão ou escravo na Antiguidade, a criança adentra na fase de aprendizado paterno. Desde então, a educação, diferente segundo as camadas sociais existentes e os projetos construídos para o futuro da criança tem o objetivo de prepará-la para a passagem seguinte - a entrada na adolescência, por meio de uma construção progressiva do papel social. (LESOURD, 2004).

Feita em idade variável, segundo as épocas e as culturas, a passagem para a adolescência era bastante tardia na Grécia e em Roma (aproximadamente aos dezessete anos) e mais precoce na Idade Média e no século XIX (por volta dos doze anos) -, contudo, ainda não era a entrada definitiva no mundo dos adultos. Alguns sinais, ainda, os diferenciavam dos adultos nas diferentes sociedades e épocas, por exemplo: a toga púrpura em Roma; a efêbia e seu chapéu na Grécia; na Idade Média, o burel do noviço de cor diferente do hábito do monge; a echarpe do aprendiz etc... A educação do adolescente grego, por exemplo, se desenha como uma formação moral e ética, cujo objetivo é aprender a comportar-se segundo valores morais da honra tradicional.

Segundo Lesourd (2004), podemos observar na Grécia, no período entre 470 e 350 a.C, autores de referência como Sócrates, Platão, Arsitóteles, Isócrates que se interessaram pela educação do jovem cidadão, o efebo. É nesse período que se instala na Grécia a educação

dos jovens entre quatorze e vinte e um anos, sob sua forma tradicional, e que perpetua até o século XIV, sendo a origem das nossas escolas na Europa. (LESOURD, 2004).

Lesourd (2004), observa, no século V a.C, a transição entre a democracia baseada na tradição e no espírito cívico e o império que valoriza o individualismo e a crítica filosófica (a razão), período este em que a educação dos adolescentes assume o lugar central. Filósofos, tais como Sócrates e Isócrates - antes de tudo políticos e defensores da república -, se debruçam sobre a adolescência e criam, nesta época, a ética da educação calcada na ética política.

No século XV, as referências cristãs ocupam o lugar dominante; a estrutura de pensamento baseada em um poder único, de direito divino, suplanta a multiplicidade de referências da Antiguidade e o poder político vai do feudalismo para a realeza absoluta. Surge a introdução no sistema escolar de reais classes de idades; de progressão por nível, tanto no ensino leigo quanto no ensino religioso; a passagem da realeza para a república; o advento do colégio na educação.

O século XX propõe a todas as crianças, quaisquer que sejam sua história e origem, uma passagem idêntica: a entrada na escola primária leva para mais tarde a proposta ou a imposição de um projeto para o futuro da criança, ou seja, a entrada na adolescência. Ariès (2020) salienta que a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação onde a criança passou a ser separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena; começa então um longo processo de enclausuramento (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estende até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 2020).

A escola moderna tem se constituído, gradualmente, por demandas econômicas e políticas de uma classe social emergente; a burguesia, cujo poder se reproduz, não por conservação, mas por transformações sucessivas. (FOUCAULT, 2008b). Nesse sentido, Kumar (2006) ressalta que o tempo e o espaço, o passado e o futuro são cada vez mais manipulados e condicionados para servir às necessidades do aqui e agora. (KUMAR, 2006). Corroborando com Lesourd (2004), ao descrever o percurso da aprendizagem sistematizada ao mundo do trabalho, trazemos o Regimento Escolar da Escola São José (2017) que trata das finalidades do Ensino Médio no “Art 2: I - garantir o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania, da convivência social, da sua qualificação para o trabalho e desenvolver ações que estimulem o protagonismo juvenil;[...].” Nesse sentido, Lesourd (2004) nos chama a atenção para o fato de que a mudança política e o interesse pela educação dos adolescentes parecem sempre ligados no decorrer da história, às transformações das relações de poder e referências culturais.

Nesse sentido, nas primeiras décadas do século XX, na Europa e no Brasil, a implantação das reformas higienistas¹⁴ nos centros urbanos, trouxe à tona personagens que se encontravam à margem da ordem burguesa, dentre eles o “delinquente juvenil” (LESOURD, 2004). A rua, que representava um espaço de sociabilidade para os jovens e crianças, foi considerada pelos reformadores como o espaço físico e social responsável pela construção de uma vida de vícios, de depravação e de vagabundagem. Segundo César (1999), no discurso dos reformistas brasileiros do início do século XX, já era marcante o surgimento de uma preocupação com os jovens ociosos e pobres, já nomeados como “menores vagabundos” que circulavam livremente pelas ruas, fazendo algazarras e atrapalhando a ordem e o trânsito. Para eles, a sociedade possuía um aparato correcional e, sobretudo, de segregação, internando-os nos asilos de menores abandonados ou enviando-os à escola de aprendizes de marinheiro. Táticas utilizadas para disciplinar e segregar jovens perigosos ou em perigo foram observadas nas metrópoles visando o combate às assim chamadas, patologias sociais. (CESAR, 1999).

Diante do exposto, buscamos em Cesar (1999) a argumentação de que a adolescência se tornou objeto de consciência e reconhecimento social em virtude dos problemas e tensões a ela associados, o que resultou, na prática, em medidas públicas como o prolongamento da escolaridade, a legislação sobre o trabalho infantil que determinava a idade a que os adolescentes podiam começar a trabalhar, a proliferação de casas de correção para menores. (PAIS, 1990). Soma-se a esse quadro, o modelo cristão da criança pequena como ser a educar, modelo cristão que centra a atenção para a educação sobre a criança, repelindo o adolescente. (LESOURD, 2004).

Surge a instalação de um sistema de exclusão dos desvios com a criação de asilos de louco, prisões, reformatórios; Foucault (2006b) chama o século XIX de século do encarceramento. Contudo, influenciado pelo fenômeno do romantismo, o adolescente se inicia à sexualidade adulta e torna-se responsável pela escolha amorosa do parceiro. Forja-se, assim, o estereótipo do adolescente pervertido, perigoso, delinquente, que até os dias de hoje, ainda carregamos. Grande é o poder dos estereótipos, ressalta Larrosa (2000), tão evidentes e convincentes ao mesmo tempo. Chegamos, então, às portas da modernidade e novamente, a adolescência ocupa um lugar central no discurso social. A propósito, vivemos a modernidade ou pós-modernidade? Afinal, “Quem somos nós?”

¹⁴ Práticas intervencionistas e disciplinadoras, desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX, provenientes dos movimentos filantrópicos e, posteriormente, das instituições públicas e privadas recém-criadas cujo objetivo era alcançar a família operária e a família pobre compreendidas como carente de recursos morais e intelectuais para educar seus filhos que encontravam-se em situação de desatenção e vulnerabilidade nas ruas das cidades. (CÉSAR, 2004)

2.2. Os processos identitários e os novos modos de subjetivação na Contemporaneidade

Vivemos, neste início do século XXI, a chamada era da pós-modernidade. As terminologias utilizadas são variadas - pós-modernidade, modernidade tardia, hipermodernidade, super-modernidade -; fato é que sabemos se tratar de um momento posterior à modernidade. (KUMAR, 2006). Ao lado da ciência, muitos outros enunciados são traçados; Foucault (2006a) argumenta que essa ideia de multiplicidade de pequenas narrativas, de heterogeneidade, de descentramento e de rarefação dos discursos constituem, talvez, a mais forte característica dos tempos pós-modernos. Nesse sentido, Coracini (2003) relata que é uma tendência própria da cultura ocidental a existência de inúmeras significações que ora se aproximam, ora se opõe à modernidade, raramente considerando a possibilidade de uma imbricação de ambas - modernidade e pós-modernidade.

Para Coracini (2003), modernidade e pós-modernidade tem seus traços distintos; a modernidade postula a racionalidade, a unidade e a objetividade, bem como a busca da verdade e da essência dos fenômenos. Por outro lado, a pós-modernidade é marcada pela dispersão, pela fragmentação do sujeito, ou seja, a relatividade de tudo, a inexistência de uma verdade absoluta e universal. (CORACINI, 2003). Contudo, a autora afirma que a modernidade se sobrepõe a pós-modernidade, fato que se comprova pela própria composição da palavra e, embora o termo pós-modernidade sugira, graças ao prefixo "pós" (It.: post), um momento cronológico posterior ao que se denomina modernidade, também podemos considerar outra significação do prefixo "pós" (para além de) - aqui e lá, de todos os lados -, sinalizando, nesse sentido, a desestabilização, a falta de direção. (CORACINI, 2003).

Nesse sentido, Kumar (2006) relata que a história se desenvolve em etapas, tanto contínuas, quanto descontínuas; a prevalência do pós-modernismo, hoje em dia, não sugere que ideias ou instituições do passado deixem de moldar o presente. Coracini (2003) considera a modernidade e a pós-modernidade como duas perspectivas que podem, sem dúvida, coexistir no tempo e no espaço, mas que são antagônicas e irreduzíveis: a modernidade se concentra na busca da verdade, da essência dos fenômenos, em que imperam a segurança e a coerência ainda que ilusórias e passageiras. A pós-modernidade enfatiza a descontinuidade, a relatividade, a inexistência de uma verdade absoluta e universal, lugar da dúvida, da insegurança, do questionamento, do conflito, da heterogeneidade.

A esse respeito, Bauman (2005) afirma que:

A principal força motora desse processo tem sido a “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Estamos passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. E os fluidos são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, ao menos que sejam derramados num recipiente apertado continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. (BAUMAN, 2005, p. 57).

Essa visão trouxe mudanças políticas e ideológicas grandiosas, “dentre as quais o descentramento da autoridade, a divisão de responsabilidades, a crença em verdades de um dado momento histórico-social e não em uma verdade, universal e una.” (CORACINI, 2014, p. 401). A identidade, por sua vez, passa a ser “uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado.” (BAUMAN, 2005, p 84).

É importante ressaltar que o termo identidade pressupõe um sujeito consciente que remonta à Antiguidade grega, ganha força entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, momento em que se assiste ao nascimento do “indivíduo soberano” e permanece até hoje como ideal na cultura ocidental de um modo geral, impregnado pelas instituições e estrutura de poder da modernidade. (CORACINI, 2003).

O Iluminismo, movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII, enfatizava a Razão e a Ciência como formas de explicar o Universo. Foi um dos movimentos impulsionadores do capitalismo e da sociedade moderna. O sujeito dessa época é concebido como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, o homem racional e científico conhecido como sujeito cartesiano. (HALL, 2005). O Iluminismo significou uma ruptura com a Idade Média, passando o homem a assumir o lugar de Deus como centro do mundo, julgando-se capaz de alcançar a verdade por meios construídos por ele mesmo. (CORACINI, 2003).

Contudo, a partir do momento em que as sociedades foram se tornando complexas, adquirindo uma forma mais coletiva e social, o antropocentrismo foi sendo questionado. O sujeito sociológico reflete esta mudança. Nasce a consciência de que o núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente. Segundo Hall (2005), a identidade passa a ser formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito, no entanto, ainda possui um núcleo que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo com os mundos culturais exteriores e as identidades que estes mundos oferecem. Ainda segundo esse autor, a identidade, nesse momento, sutura o sujeito à estrutura.

Apesar das pretensões globalizantes que envolvem tanto a economia quanto a educação em nível local e mundial, a visão pós-moderna provoca o descentramento final do

sujeito cartesiano, antes considerado como tendo uma identidade estável e unificada, agora se torna um sujeito fragmentado, composto de várias identidades, muitas vezes contraditórias. As identidades nacionais começam a se desintegrar como resultado da homogeneização cultural e das influências externas da globalização; novas identidades tomam seu lugar.

Nessa perspectiva, no que se refere à globalização, Hall (2005) afirma que “quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global [...], mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente”. (2005, p. 75). De forma contraditória, Coracini (2011) ressalta que há, por parte das pessoas, uma enorme necessidade em deixar - ainda que ilusoriamente - traços de si num mundo que é de todos e de ninguém:

E deixar traços de si implica sempre permanecer, fragmentariamente, na esperança ilusória da eternidade, na memória de um povo, de um grupo social, de alguém, cuja tarefa é transmitir de uma geração a outra, o que foi deixado como herança, de graça e por graça, sem merecer ou sem saber. (CORACINI, 2011, p. 25).

Ainda, a despeito das ‘identidades que flutuam’, Bauman (2005) complementa que, embora possa parecer estimulante, a curto prazo, flutuar sem apoio, num espaço pouco definido, torna-se, a longo prazo, uma condição enervante e produtora de ansiedade. (BAUMAN, 2005, p. 35).

Bauman (2005) acrescenta que a identidade está intimamente ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, fatos que, por sua vez, vertem na “corrosão do caráter”, os quais têm sido a manifestação mais marcante que caracteriza o comportamento, a tomada de decisões e os projetos de vida dos sujeitos na sociedade ocidental. (BAUMAN, 2005, p. 11). O autor ainda argumenta que estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, ou não estar totalmente em lugar algum, pode ser uma experiência perturbadora.

O desejo de controle é cultural, próprio do sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, racional (CORACINI, 2003) e ora o sujeito resiste ao poder, ora se assujeita ao mesmo poder em uma busca incessante da ‘identidade verdadeira’. A fim de encobrir as diferenças e os conflitos, o sujeito pós-moderno defende os valores considerados tradicionais, com base na unidade, na homogeneidade. Essa pesquisadora argumenta ser provável que a explicação do momento pelo qual atravessamos se encontre na mistura, na interpenetração dos polos, no conflito provocado pelo atravessamento de vozes dissonantes, heterogêneas, que mesclam o

desejo de unidade e sua impossibilidade, o direito e o avesso, o centro e as margens, apagando as fronteiras entre os povos, as nações, os grupos sociais, os indivíduos.

Na sociedade contemporânea, as "identidades coletivas" de classe e experiências compartilhadas de trabalho dissolvem-se em formas mais pluralizadas e específicas. (KUMAR, 2006). Os partidos políticos de massa cedem lugar a movimentos sociais baseados em sexo, raça, localização, sexualidade, cada qual procurando a sua própria âncora social, incorrendo em "múltiplos confrontos intergrupais e numa proliferação de campos de batalha". (BAUMAN, 2005, p. 42).

Não obstante esta complexidade constitutiva do sujeito, as opções e preocupações parecem tender a ser mais individuais que coletivas. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) pontuam que a ação coletiva tem se tornado mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. Cria-se um abismo entre os que desistem e os que são bem-sucedidos, minando a solidariedade e a cidadania. Sobre isso, Bauman (2005) pontua que entre pessoas, cujos processos de vida se constituem de uma sucessão de projetos de curta duração, não há tempo para buscar ideais de um mundo melhor; "em meio ao esforço diário apenas para se manter à tona, não há espaço e nem tempo para uma visão da boa sociedade". (BAUMAN, 2005, p. 41).

Falar em identidade implica em compreender um deslocamento com relação à racionalidade moderna, revelando-nos a complexidade que envolve o sujeito, constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo que o move em busca da verdade, o desejo de querer ser inteiro - no caso do adolescente ele imagina que acontecerá ao chegar a fase adulta. E a verdade está ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam e, também, a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem. (ECKERT-HOFF, 2003).

Nesse sentido, Foucault (2008b) afirma que a verdade não existe fora do poder ou sem poder; ela é reproduzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder, ou seja, em nossa sociedade, a fase adulta representa o regime de verdade, seus discursos são acolhidos como verdadeiros, os adultos tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro, pois a verdade é o que acreditamos ser verdade, o que construímos a partir de nossa subjetividade. (CORACINI, 2011).

Nessa perspectiva, Coracini (2003) ressalta que o sujeito não é totalmente livre nem tampouco assujeitado e determinado, mas se move entre a incompletude e o desejo de ser completo, marcado pela ilusão de ser a fonte entre o si mesmo e o outro que o constitui. Assim, essa autora nos propõe compreendermos identidade como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito.

O pluralismo e a diversidade irreduzíveis da sociedade contemporânea são sua marca, contudo esse pluralismo não é organizado e integrado de acordo com qualquer princípio discernível. Kumar (2006) alega que não há mais qualquer força controladora e orientadora que dê à sociedade forma e significado, nem na economia, nem no corpo político, na história e na tradição. Há um fluxo aleatório, sem direção, que perpassa todos os setores da sociedade, em uma condição pós-moderna de fragmentação.

Segundo Coracini (2003), nessa teia, a heterogeneidade se confunde com a homogeneidade, deixando que esta conserve a ilusão da unidade, da completude, preenchendo assim, temporariamente, a falta que constitui o sujeito, falta essa responsável pelo "eterno" adiamento da completude, da felicidade, da verdade.

Falar sobre a identidade de um grupo social, como os adolescentes, pressupõe-se querer encontrar características capazes de definir o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente com relação aos outros indivíduos, porém, esta relação de homogeneidade vai contra a constituição de sujeito cindido, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro. (CORACINI, 2003). Consideramos que o adolescente é formado por e no olhar do outro que começa a constituir-la, nela incrustando sistemas simbólicos bem como sentimentos contraditórios não-resolvidos e inscritos em seu inconsciente para toda a vida. A identidade é definida historicamente e, embora o sujeito esteja sempre clivado, ele vivencia a sua identidade como se ela estivesse unida e resolvida. (CORACINI, 2003).

O desejo de completude do adolescente se reflete nas imagens que se associam às transformações do mundo, no cenário econômico e político (neoliberalismo) e nos remetem à ideia de "responsabilidade" sobre si, sobre seu próprio futuro, a preservação de valores morais. No entanto, a subordinação explícita do homem ao discurso religioso, característica da Idade Média, dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis, por isso, a ideia de um sujeito autônomo, livre em suas escolhas, sujeito de direito e de deveres; uma forma de assujeitamento mais abstrata e característica do formalismo jurídico. (ORLANDI, 1999).

Instaura-se, assim, a contradição do sujeito livre e submisso; um sujeito que não é totalmente livre nem tampouco assujeitado e determinado, mas se move entre a incompletude e o desejo de ser completo, marcado pela ilusão de ser a fonte entre o si mesmo e o outro que o constitui. (CORACINI, 2003). Nessa perspectiva, Orlandi (1999) ressalta que o sujeito de direito é efeito da estrutura social capitalista em que há determinação do sujeito, mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado que são fundamentais para o governo desse sistema.

Dessa forma, distantes de todo tipo de classificações, rótulos, caracterizações referentes ao sujeito adolescente, Coracini (2003) nos propõe compreendermos identidade não como um conjunto de características congeladas que nos diferenciam uns dos outros, mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito. Por isso, segundo Hall (2005), mais apropriado do que falar em identidade é falar em identificação, pois denota um processo em constante construção e reformulação, típico do ser humano.

Ainda conforme Hall (2005, p. 11), “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade”. O autor ainda argumenta que projetamos nossas identidades culturais ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós. Isso significa que, além do adolescente exteriorizar-se no mundo social que o cerca, até mesmo modificando-o, ele também será reflexo desse meio. Assim, a identidade do sujeito permanece sempre incompleta, sempre em formação; uma falta que procuramos preencher - temos essa ilusão - sem jamais conseguirmos. (CORACINI, 2003).

Mediante o exposto, consideramos que agora seria o tempo, de voltarmos à questão do “quem somos nós?” (cf. epígrafe p.56) de tal forma que ela nos aguçe a saber, na verdade, como chegamos a ser o que somos, para a partir daí, podermos contestar aquilo que somos.

2.3. Adolescência: uma reedição da imagem de si

O conceito de adolescência (do latim, ad: para + olescere: crescer; crescer para) surgiu no início do século XX. Segundo, Lesourd (2004), a adolescência é o lugar em que se cruzam as questões éticas de uma sociedade sobre o futuro, a moral, a ética de vida. O dicionário Aulete¹⁵ traz: “Fase da vida humana que sucede à infância (a partir da puberdade, aproximadamente aos doze anos de idade) e vai até a idade adulta (aproximadamente aos vinte anos de idade)”. Entendemos, assim, a adolescência como o período em que ocorrem as transformações para atingir o estágio adulto, e que se manifestam nos aspectos biopsicossociais que constituem o indivíduo. Para efeitos de lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente apregoa no Art. 2º. “Considera-se [...] adolescente aquela (pessoa) entre doze e dezoito anos de idade.”

As teorias sobre a adolescência, de modo geral, qualificam-na como uma fase intermediária de vida, na qual o jovem se prepara para ser adulto; uma época de ajustes em

¹⁵ Versão eletrônica disponível em: <http://www.aulete.com.br/adolesc%C3%A2ncia>

todas as áreas de sua vida e de luta pela emancipação dos pais, o que implica uma redefinição de si mesmo. (SALLES, 1995). É certo que a maturidade fisiológica não pode ser um indicativo seguro do início e fim da adolescência; no início dos anos 1960, por exemplo, a adolescência começava bem mais tarde do que ocorre na atualidade. Então, o que é preciso para que um adolescente se torne um adulto? No mundo contemporâneo, sobretudo a partir do século XX, esta questão não pode ter uma resposta precisa. Resta ao adolescente, a busca indefinida por reconhecimento, na esperança de que o outro seja capaz de lhe mostrar aquilo que ele é.

Venturi et al (2011) relata que a adolescência é um momento que se faz necessária certa reedição da imagem de si. O sujeito tem que lidar com certa marginalização em relação a ambos os universos – infantil e adulto – e não pode deixar esmorecer seu empenho por assumir uma nova postura, um novo corpo, uma nova identidade. A contemporaneidade traz para essa época um complicador na medida em que se torna, cada vez mais, difícil entender o que é maturidade, ou, o que é ser adulto. Até o começo do século XX, havia menor diversificação dos papéis sociais que eram determinados pela herança cultural e familiar, o que favorecia uma integração mais imediata à vida adulta.

A partir da idade moderna, a adolescência é, portanto, o período marcado por essa indefinição, em que, como foi desenvolvido por Erikson (1968), uma moratória é instaurada. Essa moratória é justamente o que lança o adolescente em um estado de prolongada indefinição e busca por reconhecimento. Na atualidade, o que se reconhecem como signos da idade adulta são apenas imagens, referidas à aparência ou ao desempenho: são ícones totalmente desprovidos de conteúdo subjetivo. O adolescente contemporâneo, perdido diante da escassez e da inconsistência das referências externas, torna-se bastante suscetível aos ideais propagados pela cultura. Adorna sua identidade com objetos e comportamentos, numa tentativa ora de agradar, ora de desafiar os adultos que tardam em reconhecê-lo como maduro. Institui-se, nesse momento, um hiato entre a perda de um lugar definido, o da criança amada e protegida, e o não-reconhecimento de sua condição adulta.

O adolescente então, se dá conta de suas próprias impossibilidades, além da falta dos pais ou de seus substitutos pois há um crescente desligamento dessa presença, vigilância e autoridade contínua. Segundo Alberti (2009), uma separação dessa ordem não ocorre sem alguns traços de agressividade.

Os adultos, ao impor regras, reprimem preventivamente o comportamento adolescente e afirmam sua não-maturidade. Em resposta, os adolescentes são levados a procurar maneiras agressivas e até mesmo violentas para impor seu reconhecimento. (CALLIGARIS, 2000).

Sobre isso, Castro e Abramovay (2002) apontam para as formas de violência simbólica verbal que se estabelece e se impõe com o uso de símbolos de autoridade e a violência institucional, que se caracteriza pela marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento frequentemente utilizadas por instituições como a escola.

O mundo do final do século XIX e início do século XX, regido por referências externas estáveis apregoadas por instituições como o Estado e a família fundamenta-se na noção de bem comum, de moralidade, de honra e de ideais sociais coletivos. (VENTURI et al, 2011). Nesse curso, a escola, pré-concebida como lugar de sociabilidade, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos pautados no diálogo e no reconhecimento da diversidade, esteve, por muito tempo, investida em uma áurea de aparente segurança. (ABRAMOVAY, 2002).

Contudo, a contemporaneidade traz consigo o declínio desta autoridade simbólica e das instituições sociais organizadas, referência para o adolescente, gerando, nesse sujeito, sentimentos de vazio e de desamparo. (ALBERTI, 2009). A autora complementa que a violência a que assistimos hoje nos laços sociais cotidianos é “sintoma” de algo proveniente do real. (ALBERTI, 2009, p. 270).

Dessa forma, nos últimos tempos, novas concepções acerca da violência nas escolas têm surgido. A violência deixa de estar relacionada apenas à criminalidade e a ação policial e passa a ser alvo de preocupações relacionadas com a exclusão social e institucional. (ABRAMOVAY; VARELLA, 2002). Por estarmos em acordo com esses autores, atentamos, nesta pesquisa, para esta forma de violência dissimulada e dedicamos um item, no capítulo quatro, para a análise de discursos dos adolescentes que expressam comportamentos agressivos e/ou violentos; frequentemente respostas de uma não integração na sociedade.

Esta não integração também conduz o adolescente à busca de outros modelos identificatórios assim como as formações grupais por se apresentarem sedutoras para este sujeito, carente por pertencer a um grupo, cujas ideias e comportamentos padronizados lhe acolham confortavelmente. (BECKER, 2003).

Nesses grupos, as práticas discursivas predominantes propiciam a produção de modos de subjetivação distintos dos que eram favorecidos pelo contexto social disciplinar. Contudo, essas formações promovem uma exacerbação, ainda mais contundente do sentimento de exclusão subjetiva. Essa condição é facilmente reconhecida no estado de grande alienação em que se encontram os adolescentes no interior dessas organizações. (HERZOG; SALZTRAGER, 2011). Segundo os autores, em prol da necessidade de obedecer aos padrões impostos pela massa, seguindo a mesma tendência à uniformidade, a identidade por ele

assumida é uma identidade alienada. Desse modo, o adolescente pode tornar-se um autômato, sem qualquer faculdade crítica e capacidade reflexiva.

Segundo Herzog e Salztrager (2011), essa configuração esvazia a experiência da revolta. Conforme os autores, a questão da possibilidade ou não da revolta deve ser repensada em função das diversas transformações ocorridas no contexto sociocultural contemporâneo. A decadência do poder institucional leva consigo também à falência de valores e modelos perpetrados por estas instituições, contra os quais o adolescente poderia se revoltar.

Nessa perspectiva, é possível questionar como pode o adolescente empreender uma tentativa de revolta se ele não encontra um ponto de referência que lhe sirva de oponente. O que se verifica é justamente uma massificação, efeito de um processo de globalização, onde parece não haver lugar para contestações. (HERZOG; SALZTRAGER, 2011).

Do ponto de vista do mundo adulto, o adolescente é um ser em desenvolvimento e em conflito e este foi, a princípio, o discurso científico a respeito da adolescência. Essas teorias, segundo Becker (2003), defendem a preservação do sistema do qual eles próprios - detentores do discurso científico - se originam como parte dos mecanismos de perpetuação e controle da sociedade capitalista.

De outro modo, como o adolescente, em muitas situações, ainda não está moldado pelos dogmas e conceitos considerados como verdades inabaláveis, pelo mundo adulto, se rebela contra determinados valores, estigmas, preconceitos e (con)tradições que lhe tentam impor. Esse questionamento e conflito, contudo, são vistos como ameaças perigosas que, por sua vez, são enclausuradas em um período da vida do indivíduo, aplicando-lhes o rótulo de ‘crise normal’. De outra maneira, a adaptação às regras vigentes e a conseqüente acomodação podem ser entendidas como a “cura”, ou a “resolução da crise” do sujeito adolescente como se fosse esse seu “dever social”. (BECKER, 2003).

Na década de 1960, a contracultura pós-guerra traz uma verdadeira revolução pelo mundo; no Brasil, chegou com menos intensidade, mas com grande caráter de contestação cultural e política, na qual muitos jovens se lançaram. A ótica pela qual se via o adolescente era de que este era transgressor, irresponsável, descontraído, contestador de normas. Contudo, estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980, mostram que, a partir da valorização da imagem do adolescente, este passa a compartilhar dos valores sociais, aceitando-os, muitas vezes, sem questionar suas normas e regras sociais. (BECKER, 2003). Nesse sentido, Coracini (2003) alerta que o poder disciplinar mantém sob controle a vida, as atividades, o trabalho, e, de um modo geral, os prazeres e as infelicidades do indivíduo.

As instituições sociais, como a escola, têm como objetivo maior a manutenção do sistema ideológico do qual fazem parte. Esforçam-se para mostrar toda a grandiosidade do mundo adulto, de que modo se comportar para entrar nesse mundo da melhor maneira possível, mantendo todas as contradições sob controle, pois contradições são sinais de incoerência, sendo desta forma repudiadas por nós e pelas instituições. (CORACINI, 2003).

Especialmente após a segunda Guerra Mundial, a adolescência recebe novos olhares; transforma-se em excelente mercado de consumo, tudo o que se refere à adolescência passa a ser valorizado. Percebemos a associação da juventude aos ideais de beleza e consumo, sendo a mídia e seu alto poder de penetração social, o poderoso instrumento de fortalecimento dessa associação, produzindo um modelo no qual todos se reconhecem. (FONTENELE, MIRANDA, 2017). Cardoso (2011) ressalta que de condição de mudança, a juventude passou a ser um objetivo da mudança.

Quanto à subjetividade, é na adolescência que começamos a ter a consciência e a liberdade das escolhas, sendo um aprendizado interminável. Kumar (2006) acrescenta que a era pós-moderna é um tempo de opção incessante onde todas as tradições tem alguma validade. O pluralismo de nossa época é, ao mesmo tempo, o grande problema e a grande oportunidade e frente às suas primeiras e inúmeras escolhas o adolescente sente-se confuso e angustiado diante de uma imagem negativa que carrega. (BECKER, 2003).

Há uma explosão de informações com o advento do conhecimento organizado, das comunicações mundiais e da cibernética. Somos expostos a contatos facilitados pela tecnologia eletrônica e, no intuito de escaparmos de interações complexas e imprevisíveis, perdemos a habilidade de nos engajar em interações espontâneas com pessoas reais. Quanto mais amplas as nossas comunidades “fantasmas”, mais atemorizante parece a tarefa de construir e manter as verdadeiras. (BAUMAN, 2005, p. 101).

Segundo esse autor, os opostos sujeito/objeto, público/privado, perdem todo o significado e se fundem. Sobre esse processo, Kumar (2006) argumenta não haver segredo, nenhuma vida interior, nenhuma intimidade; tudo, inclusive, o sujeito – “nós, que estamos em excesso...” (cf. epígrafe, p. 56) -, se dissolve completamente em informação e comunicação.

No mundo de hoje uma inversão é operada; é o outro que vai ter que me dizer constantemente aquilo que eu sou (VENTURI et al, 2011), de maneira diferente quando tínhamos um sujeito com uma dimensão de interioridade fundada e assegurada por um corpo social. Na ausência de um referencial “terceiro”, o sujeito só poderá se reconhecer na exterioridade de uma imagem refletida no olhar do outro.

No contemporâneo, em que a visibilidade e a transparência constituem um valor fundamental, a imagem passa a desempenhar um papel soberano onde ser alguém é ser capaz de produzir uma determinada imagem. Venturi et al (2011) mostra que os objetos são oferecidos como ornamentos fundamentais para a construção da imagem de ideal, o qual deixa de ser um modelo de como o sujeito deseja ser no futuro, passando a ser o que ele precisa ter para ser uma imagem. E em uma sociedade fundada sobre os imperativos da imagem, da ação, da responsabilidade e da iniciativa, temos a vergonha como um sintoma característico, por oposição a uma sociedade baseada na disciplina e na intimidade, que teria uma relação mais estreita com a culpa. (VENTURI et al, 2011).

Sentimento relevante é o sentimento de desvalia, traduzido frequentemente num sentimento de culpa em relação aos ideais que não se consegue atingir com perfeição. Não conseguindo ser “tudo”, o adolescente passa a ser “nada”, sentindo-se responsável por isso. A escassez de referenciais e a precariedade dos ideais, própria do contemporâneo, parecem-nos constituir um dos fatores que intensificam a fragilidade que marca esse período de profunda ressignificação subjetiva. (PALMEIRA et al, 2011).

Ainda em relação à imagem, o sentido da palavra vergonha assume fundamentalmente duas acepções: uma referida à sexualidade e ao recalçamento; outra associada aos ideais sublimados da sociedade moderna. Conforme Venturi et al (2011), em sua modalidade narcísica, a vergonha surge frente a ideais construídos com base na tradição social, nos preceitos morais herdados das antigas gerações e transmitidos na forma de valores como, por exemplo, a honestidade, o respeito ao próximo, a coragem, a bondade, entre outros. A vergonha atrelada à honra funciona como um pré-requisito para a convivência social, pois ela regulará as relações, garantindo o respeito das leis e regras e assegurando que o bem de todos esteja acima do bem individual, além de ser uma forma de impor a moral e os bons costumes, conforme os preceitos das instituições sociais.

Temos observado, ainda, um terceiro tipo de vergonha que se institui mediante ideais puramente imagéticos, desprovidos de consistência moral, em que sua realização ou não-realização incorpora-se na aparência do sujeito e se revela facilmente por meio de sua forma de se comportar, cuidar de seu corpo, se vestir ou desempenhar determinados propósitos. (VENTURI et al, 2011). A vergonha ante esses ideais ocorre quando o sujeito se depara com uma insuficiência, um desempenho aquém do esperado quanto à sua performance ou à sua imagem corporal. O sucesso ou fracasso frente ao ideal é posto em evidência e uma vez que se localiza na exterioridade, fica irremediavelmente exposto a olhares atentos.

Venturi et al (2011) nota um claro contraste entre a cultura contemporânea da vergonha e a cultura anterior fundada predominantemente na culpa. Sentimento que toma conta frente ao outro que testemunha algo que não poderia ter sido visto, o sujeito entra numa relação consigo próprio mediante a vergonha. O olhar do outro faz com que seu olhar volte sobre si mesmo. A vergonha vem à tona em função de uma perda de poder, de uma falibilidade potencial ou atual, que é presenciada por um olhar, e não por um discurso do outro e vem com uma sensação devastadora de insuficiência; o que está em pauta é a própria identidade do sujeito, aquilo que ele é. (VENTURI et al, 2011). Esse espelho implacável, o olhar do outro, é o espelho com o qual o adolescente se defronta, fonte de sua própria imagem e da construção de ideais que irá perseguir.

Nesse sentido, a adolescência é vista, no senso comum, como uma fase de alegrias, repleta de esperanças quanto ao futuro. (VENTURI et al, 2011). O sujeito se encontra na adolescência, diante de perdas que não são, de início, identificadas e significadas; a sensação é de insuficiência e impotência e nada do que o adolescente faz, permite-lhe atingir o ideal de ser completo e dar conta de tudo. O sujeito percebe-se, então, desamparado diante das exigências inatingíveis e ilusórias próprias do contemporâneo. O mundo atual, habitado por sujeitos de alguma forma passivos frente a tantos apelos - da mídia, do culto ao corpo, à beleza e à juventude -, vem reforçar essa condição de desamparo. (PALMEIRA et al, 2011).

Dessa forma, para compreender o adolescente, sujeito de nossa pesquisa, é preciso que se tenha perspectivas bem mais amplas que as tradicionais e que se saiba que não existe uma adolescência, mas várias, pois dentro de uma mesma sociedade, a adolescência pode ser revelada por variados aspectos. Fatores sociais, culturais, familiares e pessoais levam o adolescente a assumir ideias e comportamentos distintos. É importante reconhecermos nesses conflitos o confronto cultural, social e ideológico desse sujeito adolescente, visto que sua identidade é construída pelo imaginário social; ao mesmo tempo em que constrói as auto-imagens de um e de outro, é por elas construído. (CORACINI, 2007, p. 22).

Ao buscar o seu lugar no mundo, almejando um protagonismo social face às desigualdades e estereótipos que o acompanham, o adolescente - neste tempo em que não acontece o que deveria acontecer -, muitas vezes, tem aceitado a proposta de adaptabilidade que perpassa as políticas públicas.

2.4. O discurso inclusivo *versus* a realidade da exclusão

Como parte das políticas públicas, temos O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2017), instituído pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, sustentado na Doutrina da Proteção Integral, o qual veio para contrapor a uma história de controle e de exclusão social de crianças e adolescentes.

No Brasil, do período colonial até metade do século XX, predominaram concepções sobre a criança e o adolescente como objetos de proteção, de controle, disciplinamento e repressão social. Contudo, a partir da década de 1960, nasce um discurso de valorização da adolescência em um movimento que vem consolidando a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. (FONTENELLE; MIRANDA, 2017).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (2017), Capítulo II, que trata sobre as medidas específicas de proteção lemos, no Art. 100. Parágrafo único: “São também princípios que regem a aplicação das medidas: I – condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos [...]” O Estatuto da Criança e do Adolescente apregoa esse aspecto de sujeito de direitos; expressando direitos da população infanto-juvenil brasileira, afirmando o valor intrínseco como ser humano, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade.

Tornam-se, assim, merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, sendo de responsabilidade deste, atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. O artigo 227 da Constituição Federal estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado, garantir:

[...] à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2019, p. 178).

Vemos o esboço de um sujeito não afeito à violência e ao crime, garantidor da ordem social. Com isso, o que se objetiva é a produção de uma subjetividade com condições de funcionar socialmente no domínio da ordem que se deseja estabelecer - indivíduos prontos para acolher a inclusão de todos, obedecendo às leis instituídas.

Nesse sentido, observamos no Projeto Político Pedagógico (2018) da escola São José, *locus* de nossa pesquisa, as prioridades da gestão escolar: direitos e deveres de cidadania, o exercício da criatividade e respeito à ordem democrática que serão explícitos e “executados

através de projetos interdisciplinares pontuais e comemorativos.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 24). No mesmo documento, lemos que os temas Transversais/Contemporâneos se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola que dentre outros conteúdos, compreendem a ética - respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade. (2018, p. 10, 11). Assim, podemos questionar como compreender a necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo por meio de temáticas sociais?!

Concordamos com Santos (2010) com o fato de que a inclusão educacional está diretamente implicada com a inclusão social. A desigualdade social tem sido implacável, apesar da aparência enganosa das propagandas políticas e das publicidades mercantilistas (CORACINI, 2007); milhões de jovens, tanto das grandes cidades como do interior são marginalizados pela sociedade, chamados de “menores”, são deficientes físicos e mentais simplesmente por causa da miséria. (BECKER, 2003).

Sobre isso, Birman (2011) observa a grande defasagem hoje no Brasil entre a grande população jovem e as restrições do mercado de trabalho para incorporá-la. Os impasses econômicos e sociais da sociedade brasileira contemporânea criam um gargalo seletivo que se torna preocupante para o adolescente trabalhador. Vemos este trecho do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. (BRASIL, 2007a):

[...] a resistência em mudar o paradigma que sustenta um perfil excludente de educação em que as “categorizações” das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero reforçam conflitos e violências físicas e simbólicas, e tornam-se entraves para a constituição da inclusão educacional. (BRASIL, 2007a, p. 6).

Nesse sentido, buscamos em Santos (2010) a argumentação de que a ‘resistência’ a respeito da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos os seres humanos está diretamente implicada com a lógica do Império, que salienta a pluralidade e a multiplicidade como elementos importantes para que tal inclusão aconteça. O autor complementa que, nos discursos das políticas de inclusão, é comum tratar a diferença como diversidade. Trazemos aqui outro trecho do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade (BRASIL, 2007a), o qual confirma a necessidade da pluralidade e multiplicidade para se tratar a inclusão:

A escola precisa mudar [...]. Ela precisa ser ressignificada de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos. Tais mudanças [...] supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos [...]. (BRASIL, 2007a, p. 6).

A esse respeito, Coracini (2007) pontua que ser tolerante e generoso é uma espécie de *slogan*, mas para que alguns sejam tolerantes e generosos é preciso que outros se mantenham onde estão, numa posição de ‘inferioridade’ e ‘submissão’. (CORACINI, 2007, p. 107). No contexto de inclusão das políticas públicas atuais, o diferente é sinônimo de inferioridade. A autora ressalta que é exatamente quando “pensamos tornar iguais os desiguais que nos damos conta da impossibilidade da igualdade e reforçamos a desigualdade e a discriminação”, imprimindo no outro a frustração de não conseguir ser o que e como o outro é. (CORACINI, 2007, p. 108).

A autora compreende que ao invés de inclusão, essa tentativa de aproximação poderia ser chamada de “experiências de estar junto” ou de “ficar” junto(s); atitudes que não estabelecem nenhum compromisso, nenhum laço social, traço próprio do capitalismo, dominado pela mercadoria, pela objetificação de tudo e de todos. (CORACINI, 2007, p. 107 e 108).

Comenius, pedagogo e pai da didática moderna, postula a “Educação para todos, escola para todos”, como princípio fundado no progresso e na universalização da educação. Fica clara a importância da inclusão de “todos” como uma forma de colocar “ordem em tudo”. (SANTOS, 2010, p. 56). Para o autor, são reveladas duas utopias dentro de um mesmo discurso: a utopia da sabedoria e a utopia da ordem.

Neste sentido, Pfeiffer (2000) denuncia que a igualdade é tirânica, pois ela tende a controlar o movimento do sujeito já que seus sentidos, no imaginário, o dizem igual aos outros; “ela apaga a diversidade, cobrando o aceite e adaptação a uma igualdade imposta.” (PFEIFFER, 2000, p. 26). Segundo a autora, ao produzir esse efeito de igualdade, ela também produz o efeito de incapacidade reproduzindo o sistema de mera substituição nas relações de poder, evitando os deslocamentos. Coracini (2007) questiona se isso é saber viver na diferença, na diversidade - social, étnica, regional e cultural. Isto é cidadania?

Sobre cidadania, ressaltamos no Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” Esse texto nos remete à uma contradição que se torna um recurso ideológico para a manutenção das

desigualdades sociais: Todos são iguais perante a lei - segundo a constituição de 1891, porém nem todos tem as mesmas oportunidades porque “somos diferença”, - racial, cultural e social de nosso país. (FOUCAULT, 2008a, p. 149).

Corroborando com o Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e com a reprodução do discurso de manutenção das desigualdades sociais, o Projeto Pedagógico (2018) apregoa que a direção escolar se preocupa com os egressos da escola, uma vez que, fora dela, se veem privados da oportunidade de inserção e permanência no mercado de trabalho. O documento complementa ainda que, com a oferta do Curso Normal Médio, a realidade pode ser mudada, ou seja, entendamos que a solução está na qualificação de mão de obra.

O Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente reforça este mecanismo ao discorrer que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;[...]”. Esse texto está de acordo com a compreensão de Coracini (2007) acerca da implicação da noção de inclusão com a noção de cidadania, muito embora o uso destes termos tenha sido banalizado.

Conforme definição encontrada nos verbetes “cidadania e cidadão”, dicionário Aulete¹⁶, temos que “ser cidadão é estar no exercício de seus plenos direitos políticos”. O efeito de neutralidade que emana dos significados contidos no dicionário não impede que se chegue a inferência que a cidadania não é atributo de todos, visto que pelo atravessamento do discurso jurídico, aquele que não se identifica com “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos” não pode se considerar cidadão. (CORACINI, 2007, p. 105).

Desta forma, muitos brasileiros encontram-se, de fato, à margem da cidadania porque não “gozam” de seus “direitos civis e políticos”. O que nos leva a inferir que se esses sujeitos não têm essa cidadania, também não alcançam o direito de liberdade, posto que encontramos no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Art. 16. “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] II – opinião e expressão; [...]” Nesse sentido, para se opinar e expressar são indispensáveis alguns valores morais e éticos que norteiam e são a base de todas as ações e da convivência da comunidade escolar, dentre eles a ética, o relacionamento

¹⁶ Versão eletrônica. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/cidad%C3%A3o> (ci.da.dão) sm. 1. Pessoa no gozo de seus direitos políticos e civis; indivíduo que é membro de um Estado e tem perante este a mesma condição que a maioria do povo: dever de obediência às leis e ao governo e direito a proteção <http://www.aulete.com.br/cidadania> (ci.da.da.ni:a) sf. 1. Condição de cidadão, com seus direitos e obrigações (cidadania brasileira) 2. O conjunto dos cidadãos.: campanha da cidadania contra a miséria e a fome 3. Conjunto dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, ou dos mecanismos para o estabelecimento e garantia desses direitos: aprimoramento da cidadania 4. Exercício consciente da condição de cidadão; atuação na sociedade, em defesa da ampliação e fortalecimento da cidadania.

humano, respeito à adversidade pluralismo de ideias, cordialidade, autonomia. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

César (2004) argumenta que temas como cidadania, ética, desigualdades sociais e de gênero, inclusão, proteção ao adolescente, direito à educação etc..., surgem como uma preocupação central. Esse discurso, analisado a partir do entendimento dos mecanismos da sociedade de controle, denota um processo de despolíticação e neutralização das lutas sociais que deram origem a esses conceitos. Um vocabulário que é, por definição, político na sua origem, transforma-se num discurso vazio, evidenciando a capacidade contemporânea de desinvestir as palavras de seu significado político. (CÉSAR, 2004). Nesse sentido, Santos (2010) pontua que, no final do século XX, a concepção moderna de cidadania se enfraquece porque se enfraquece tanto o estado – ordenador da cultura política de uma nação – quanto a ideia da formação de um sujeito homogêneo, único, essencial.

Nesse contexto, Santos (2010) destaca a redefinição do papel do Estado no que diz respeito às políticas educacionais; um sistema educativo afinado e coordenado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, que assume para si o controle de qualidade da Educação. Esse processo de descentralização-centralização implica novas regras de um jogo estabelecido pelo projeto neoliberal, baseado na eficiência e na competência. O Programa Ética e Cidadania orienta essas estratégias de governo:

Aprender a ser cidadão e cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, [...], aprender a dialogar nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida da comunidade do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola. (BRASIL, 2007a, p. 4).

A responsabilidade da cidadania recai sobre o aluno, sujeito neoliberal, que deve aprender, logicamente segundo sua ‘capacidade’, e sobre a escola que deve ensinar. O discurso desses documentos oficiais, que salientamos neste item, funciona como estratégias específicas de Estado (legislações, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico) que nos são inculcados por intermédio da mídia (divulgação) e da própria reprodução dos discursos, causando efeitos na “fabricação de subjetividades.” (SILVA, 2004, p. 175). Ao contrário, os dizeres que significam politicamente os grupos de resistência, embora circulem de alguma maneira, são (in)significados pela formação discursiva que governa a grande mídia. (BARONAS, 2008).

Considerando, desse modo, os processos instalados na produção do jogo enunciativo que se instaura por meio da legislação/divulgação/reprodução, o que se objetiva é a regulação da vida por parte do Estado e da mídia. Essa regulação funciona pela disciplina que tem como condição o controle. São as formas do bio-poder de que nos fala Foucault, produzindo saberes sobre a vida e regulando-a, produzindo indivíduos e subjetividades que se inscrevem na ordem do poder. Por tais processos, estabelece-se a verdade e a verdade é sempre uma reta em direção ao poder. É por meio do discurso que o poder manifesta seus efeitos, “quando põe em funcionamento suas micro-formas, seus dispositivos que se materializam na discursividade.” (SILVA, 2004, p.178).

Finalizando este item e atravessando para o capítulo três, adiantamos que este capítulo é dedicado às análises, mas também e primeiramente, à continuidade do delineamento da instituição em que o discurso do estudante adolescente é produzido, posto que as transformações sofridas nas condições sociais manifestam-se nas produções discursivas, sempre marcadas pelo entrecruzamento de discursos. Apresentamos um breve perfil destes sujeitos a partir de dados obtidos por meio de um questionário e corroborados com informações do Projeto Político Pedagógico. Trazemos também, deste documento, algumas informações a respeito da fundação e início da história da Escola Estadual São José.

3. UM MERGULHO NO DISCURSO: INDÍCIOS DE EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

O português correto diz: “Eu sou”. Sujeito singular; verbo no singular. Mas quem aprendeu de Sócrates, quem se conhece a si mesmo, sabe que a alma não coincide com a gramática. A alma diz: “Eu somos”. E diz bem. Pergunto-me: “Qual dos muitos ‘eus’ eu sou?”.(Rubem Alves, 2001).

3.1. As condições de produção do discurso dos sujeitos: o *locus* da pesquisa

Situamos o sujeito estudante adolescente, levando em consideração seus aspectos socio-históricos, a fim de que as condições de produção do discurso possam emergir sustentando a análise discursiva. Já que todo dizer advém da convergência de dois eixos: o da memória discursiva/interdiscurso (constituição) e o da atualidade/intradiscurso (formulação) e os sentidos são provenientes desse jogo.

Dessa maneira, justificamos o resgate de fatos que, descentralizando a evidência de dados empíricos, se atém aos acontecimentos histórico-sociais fundantes de um discurso. Quem são esses alunos adolescentes? Em que escola estudam? O que essas escolas regem? Que concepções sobre disciplina possuem esses sujeitos?

Trazemos alguns dados referentes aos sujeitos de nossa pesquisa, coletados mediante a aplicação de um questionário aplicado durante a primeira visita realizada à escola, oportunidade em que apresentamos a pesquisa e investigamos quais adolescentes estariam interessados em participar deste estudo. Naquele primeiro momento, dezessete adolescentes responderam o questionário e se dispuseram a participar, contudo apenas onze estudantes responderam realmente a entrevista; dois desistiram mesmo havendo respondido afirmativamente e quatro não compareceram à escola no dia marcado para a entrevista. Do total de onze, sete adolescentes exercem trabalho remunerado, sendo que todos auxiliam nas despesas de casa; dois deles já desistiram de terminar o ano letivo pelo menos uma vez. Dos onze estudantes, um deles vive em união estável, três deles convivem em família tradicional, cinco convivem somente com a mãe e dois convivem com a avó.

A Escola Estadual “São José”, escola *locus* desta pesquisa, é mantida pelo poder público do Estado de Mato Grosso do Sul e administrada pela Secretaria de Estado de Educação. Conforme texto do Projeto Político Pedagógico (2018), a fundação da escola aconteceu no dia 27 de março de 1960, com nome de “Educandário São José”. Suas primeiras

aulas foram ministradas na residência da professora Maria do Rosário Castro, transferindo-se logo em seguida para a igreja São José, onde hoje se encontra a igreja matriz na praça pública São José de Cassilândia, estado de Mato Grosso do Sul. A construção da escola contou com a ajuda e autorização de padres e bispos. Vossa Eminência Reverendíssima Dom Antônio Barbosa, de Campo Grande, esteve presente no lançamento da pedra fundamental da escola. Assim, consideramos importante ressaltar a fala do senhor bispo proferida na ocasião: “[...] a escola ora autorizada para iniciar, teria que continuar sempre continuar [...]” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 3).

Abrimos um parênteses no percurso dessa história para lembrarmos - fato já explanado no item 1.2 do capítulo um desta dissertação -, que a(s) disciplina(s) nasce(m) de forma especial nos monastérios do medievo e durante mais ou menos dez séculos, as técnicas disciplinares permaneceram restritas ao campo das instituições da igreja católica. (FOUCAULT, 2006b). Ainda segundo o autor, a partir do Renascimento, século XV, elas começam a ser aplicadas nas escolas, configurando assim todo o espaço escolar. (FOUCAULT, 2006b). Assim interligados, o discurso religioso ou a “interpretação cristã-moralista” dos eventos garante disciplina, por meio da sujeição e da coerção do espírito. (CAVALLARI, 2005, p. 62). Dessa forma, entendemos em nossa contemporaneidade, a dimensão da moral, que fundamenta as escolhas e comportamentos dos indivíduos, intrínseca ao cristianismo, em particular ao catolicismo que nos remete especificamente à ideologia judaico-cristã. (CAVALLARI, 2005).

Vemos aqui, no início da história da Escola São José, *locus* de nossa pesquisa, a história primeira se repetindo, se refazendo, e questionamos em relação à fala do senhor bispo na ocasião da cerimônia de criação da escola: “Será que a escola, autorizada para iniciar, terá que continuar, sempre continuar?”

Então, em 1967, o prefeito Laerte Paes Coelho negocia com os padres e o senhor bispo a troca do terreno da escola por outro, para que este ficasse para a construção da praça central da cidade, sendo hoje a praça São José. A permuta constou de uma quadra de 10.000 m², com escritura registrada e uma construção para funcionar a escola. Em 1971, passou a ser responsabilidade do Estado, recebendo o nome de “Escola Estadual de 1º Grau São José”. Em 1990, passou a funcionar o ensino de 2º grau sem profissionalização.

Em 1986, o prefeito municipal, Jair Boni Cogo, após indicação da Câmara, fez a doação de um terreno ao Estado para que pudesse iniciar a construção de um novo prédio para a escola. Em agosto de 1987, a obra foi concluída e em dezembro do mesmo ano realizada a mudança.

Desde então, até os dias de hoje, a Escola Estadual São José funciona em um dos bairros do município de Cassilândia, Mato Grosso do Sul e oferece Ensino Regular Fundamental e Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno, além do Ensino Técnico em Informática, concomitante ao Ensino Médio e Normal Médio, no período noturno. Nesse turno, são cinquenta e dois alunos matriculados com idade entre quinze e dezessete anos na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Regular Médio.

Dos dados coletados por intermédio da entrevista semi-estruturada¹⁷, objeto desta pesquisa, selecionamos dezoito recortes discursivos que constituem o *corpus*. Observando os objetivos específicos da pesquisa e selecionados os recortes, organizamos e agrupamo-los de acordo com suas relações semânticas a saber: as identificações do sujeito-aluno adolescente sobre si e sobre a disciplinarização; gestão (não)democrática da escola e a reprodução do discurso de inclusão/exclusão; submissão e subversão ao sistema; atos de violência.

Os recortes são problematizados e interpretados por um exercício de leitura, mediante os pressupostos teóricos da ADF, a fim de analisar as imagens que os alunos fazem de si como sujeitos socio-históricos e sobre a disciplinarização inculcada por meio das relações de poder; como estas imagens se constituem e constituem a identidade do jovem estudante.

Para melhor organização dos dados e não comprometimento ético dos sujeitos, optamos por identificar cada sujeito com a letra A de adolescente mais a primeira letra do nome e, quando necessário (por conta de nomes iniciados com a mesma letra), a segunda letra na frente de cada excerto selecionado. Para a análise desses excertos, em momento algum, julgamos se o dito por esses adolescentes era verdadeiro ou falso; já que para Foucault (2006a), a verdade é produzida no acontecimento, além disso consideramos que seus dizeres revelam formações imaginárias sobre o assunto em pauta.

É importante destacar que, nos próximos itens deste capítulo três, lançamos olhar para o Regimento Escolar vigente (2017) e para o Projeto Político Pedagógico (2018) da escola, que estava vigente na época em que fizemos as entrevistas. Integrantes das condições de produção do discurso do sujeito estudante adolescente da Escola Estadual São José, esses documentos são os mais proeminentes que operam no cotidiano escolar como dispositivos disciplinar e de controle.

¹⁷ Apêndice V, p. 123

3.2. Identificações do sujeito aluno adolescente a respeito de si e da disciplinarização

Mediante Foucault (2006b), observamos que toda e qualquer prática escolar é parte de um dispositivo disciplinador que engloba os currículos, a arquitetura escolar, as práticas pedagógicas, as sanções disciplinares, os exercícios, os exames, enfim, tudo aquilo que ocorre na escola de forma ordenada e planificada.

Segundo esse autor, a vida dos índios já era organizada pelos jesuítas sob a perspectiva disciplinar: controle do tempo, distribuição espacial, pequenas sanções aos pequenos desvios e vigilância. Observamos no Regime Escolar da Escola São José a respeito da vigilância que, segundo o “Art. 67, compete ao corpo docente: [...] XX - manter a disciplina em sala de aula e colaborar para a ordem e disciplina geral nesta Unidade Escolar; [...]” e também:

Art. 70. São atribuições do responsável pelo serviço de inspeção de estudantes: I. prestar apoio às atividades escolares, controlando as atividades livres; II. inspecionar o comportamento dos estudantes no ambiente escolar, orientando-os sobre regras e procedimentos dentro desta Unidade Escolar; III. zelar pela disciplina geral dos estudantes, dentro desta Unidade Escolar; [...] V. levar ao conhecimento da direção escolar os casos de infração e de indisciplina.

Ainda sobre a vigilância e controle do tempo temos:

Art. 74. São atribuições do responsável pela recepção e portaria: [...] III. encaminhar à coordenação pedagógica o estudante retardatário e não permitir, antes de findar os trabalhos escolares, a saída de estudantes sem a devida autorização; [...] VII. monitorar a circulação de estudantes e de pessoas estranhas ao redor desta Unidade Escolar; VIII. manter o portão fechado, fora do horário de entrada e saída de estudantes; [...].

Vemos que o poder sobre os corpos atinge o ápice da submissão onde o corpo não distingue entre si mesmo e “o olho do poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 319) e esta microfísica que se materializa no olhar vigilante do interior das instituições ganha prolongamento social nas ações da vida cotidiana. (GREGOLIN, 2004). No que diz respeito aos deveres dos estudantes, do total de vinte incisos que compõe o Artigo 81, dez foram citados pelos alunos em suas falas. É interessante observar que apenas três incisos dizem respeito ao trato nas relações interpessoais na comunidade escolar e nenhum destes três incisos foram descritos nas falas dos estudantes.

Por fim, nas últimas páginas do Regimento Escolar consta “Avaliação Interna” que é realizada por meio de questionários de verificação do funcionamento da Unidade Escolar, com todos os segmentos: alunos, pais, funcionários administrativos e corpo docente, oportunidade em que são avaliados “o desempenho dos professores, desempenho do processo de ensino e aprendizagem, disciplina escolar”. (2018, p. 29). Vemos que a disciplina é avaliada, mas foi citada apenas duas vezes no documento - muitas vezes, a palavra disciplina é citada no sentido de componente curricular -; uma vez na página nove quando fala sobre o projeto Família e Escola que dentre outros temas aborda a questão da disciplina e a segunda vez, na página onze, quando se refere ao objetivo da gestão escolar de diminuir a indisciplina.

Larrosa (2000) ressalta que no momento em que se objetivam certos aspectos do humano, utilizando, por exemplo, questionários de verificação, torna-se possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos. Presumimos, então, que todo esse documento é um ato disciplinador, um instrumento de controle, cuja avaliação é apresentada nas suas últimas páginas, e o indivíduo, um objeto disciplinado formado por uma política de coerções que agem sobre o corpo e a mente. (FOUCAULT, 2006b). Como podemos observar no discurso de (ALud) sobre a questão da disciplina (questão um):

É bom, tipo, ajuda os professores a ter... liderança. Porque os alunos também não são muito responsáveis não. Porque se não tiver regra vai acabar virando uma bagunça porque o aluno tem que ter uma disciplina né?! Porque o aluno não tem responsabilidade, nem do terceiro ano não tem responsabilidade. (ALud).

O discurso de ALud, forjado na terceira pessoa, é marcado pela impessoalidade na tentativa de não se colocar como pertencente ao grupo, talvez para evitar possíveis coerções da formação ideológica em que está inserido. O adolescente coloca-se fora do discurso, não se inclui como aluno, refere-se aos demais estudantes e não a ele, pois segundo ALud, “o aluno não tem responsabilidade”. Depreendemos deste discurso a imagem tradicional de adolescente, cristalizada ao longo dos anos, como um indivíduo problemático, um ser em constante crise: “Porque os alunos também não são muito responsáveis não.[...] Porque o aluno não tem responsabilidade, nem do terceiro ano não tem responsabilidade”.

Observamos, também, um discurso de repetição empírica como um exercício mnemônico, apenas para reafirmar o enunciado. Contudo, podemos considerar, assim como apregoado por Foucault (2006a), que o enunciado “é único como todo acontecimento, mas

está aberto à repetição, à transformação, à reativação [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 32). Por isso, esse enunciado de Alud tem um sentido único nesta situação.

Notamos, ainda, o uso de modalização do tipo deôntico “tem que”, o uso deste modalizador, segundo Coracini (2003), tem por função reforçar o tom autoritário subjacente, apresentando o que é dito como uma necessidade intrínseca à realidade ou ao processo de que se fala. Além disso, temos no discurso de ALud a denegação, repetida por várias vezes: “Porque os alunos também não são muito responsáveis não. Porque se não tiver regra vai acabar virando uma bagunça, porque o aluno tem que ter uma disciplina né?! Porque o aluno não tem responsabilidade, nem do terceiro ano não tem responsabilidade”. Nesta sequência, observamos seis marcas de denegação (não, nem), até mesmo reforçando a própria negação por meio da dupla negação “[...] nem do terceiro ano não tem responsabilidade”. O sujeito é tomado por um lapso e ocorre um movimento contraditório no tecido do dizer. Ao enunciar, pela negativa, o sujeito adolescente está afirmando um ser adolescente que ecoa pela voz do outro. É a voz do outro - família, escola, trabalho - que perpassa este dizer. É a reprodução do discurso neoliberal que nos remete à ideia de responsabilidade sobre si, sobre seu próprio futuro como vemos no texto do Programa Ética e Cidadania, construindo valores na escola e na sociedade, onde “aprender a ser cidadão e cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade [...] e comprometer-se com o que acontece na vida da comunidade do país.” (BRASIL, 2007a, p. 4).

Segundo Orlandi (1983, p. 19), “os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais”. Todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso, a autora fala em estado de um processo discursivo institucionalizado: “Porque se não tiver regra vai acabar virando uma bagunça [...] Porque o aluno não tem responsabilidade”. Verificamos nessa sequência o interdiscurso que ecoa o caráter autoritário da escola; o sujeito (ALud) se apropria desse discurso defendendo o uso de regras, ao afirmar “se não tiver regra”.

Para o sujeito (AJ), a disciplina é importante para o futuro, notamos essa preocupação com o futuro pela repetição desse enunciado, sem sequer mencionar o presente.

Importante para o futuro mesmo, independente do que eu for fazer. Acho que sim.. para o futuro mesmo, quando adulto, já tem essa experiência na escola. (AJ).

Atentamos para o enunciado: “Acho que sim.. para o futuro mesmo [...]”. Nesse sentido, o silenciamento, caracterizado pela censura, nos faz lembrar que não temos o direito de dizer tudo, não podemos falar de tudo em qualquer circunstância (FOUCAULT, 2006a) e indo mais adiante, defendemos que a resistência recorre aos mecanismos de falhas e faltas como observamos: “Acho que sim..” Apreendemos certa insegurança no dito e não-dito deste sujeito estudante que nos remete ao discurso da adolescência como uma época de ajustes, de luta pela emancipação dos pais, uma redefinição de si mesmo.

O sujeito (AJ) afirma que para o futuro (quando estiver adulto), a disciplina é importante, a obediência às normas é essencial. A disciplinarização dos corpos, a docilidade e o bom comportamento (FOUCAULT, 2006b) já são parte de seu arquivo; tão cristalizado que repete o termo “futuro” duas vezes, em um trecho de três linhas. Obediência ou submissão? Ainda que a autonomia seja um dos valores base de todas as ações da escola, *locus* desta pesquisa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018), o sujeito adolescente não vislumbra essa autonomia, mas reflete a carência, em nossa atual sociedade, de sujeitos ativos, capazes de sugerir e transformar.

O adolescente (AJ) revela um discurso outro advindo do campo científico, cujas teorias sobre a adolescência, qualificam-na como uma fase intermediária de vida, na qual o jovem se prepara para ser adulto, segundo Salles (1995), uma época de ajustes em todas as áreas de sua vida: “para o futuro mesmo [...], quando adulto, já tem essa experiência na escola”. Observamos, nesse enunciado, a imagem de um sujeito que se encontra em certa fase da vida – a adolescência – que se caracteriza por um hiato: a perda do lugar definido da criança amada e protegida, e o não-reconhecimento de sua condição adulta. Hiato que lança este adolescente num estado de prolongada indefinição e busca por reconhecimento.

O arquivo do sujeito (AJ) está em harmonia com o discurso instituído na escola em questão, ancorado na pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos¹⁸, o qual destaca a escola como um mecanismo de preparação do aluno para o mundo adulto. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018). O Regimento Escolar, inciso II, Artigo 4º, expressa também, nesta mesma direção, a respeito dos objetivos do Ensino Médio: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do estudante, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

¹⁸ Mais informações a respeito disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/pedagogia-critico-social-dos-conteudos/32706>

Destacamos também a obediência como a solução para enfrentar o futuro, diante das adversidades da contemporaneidade como o declínio da autoridade simbólica e das instituições sociais que outrora serviam de referência para este adolescente. Quando menciona a mudança de postura de um momento para outro, demonstra que há uma lacuna entre o presente e o futuro, o sujeito sempre em formação; a falta que procura incessantemente preencher.

O sujeito (AMi), ao expressar sua opinião sobre disciplina e regras, também demonstra coadunar com o discurso partilhado na escola, pois afirma:

Eu acho ótimo, é bem regular e tem muita igualdade. Se não haver regras não vai ter disciplina e só vai virar bagunça a escola né? (AMi).

Ao iniciar o enunciado com o introdutor de opinião - “Eu acho” -, o sujeito deixa entrever a intenção de reduzir sua responsabilidade com relação ao que é dito. Implica em uma relativização do valor verdade da proposição – disciplina e regras são ótimas -, daí seu caráter aberto de “palpite”, abrindo também a possibilidade para o interlocutor dar sua opinião ou a confirmação visto que a sequência é acompanhada pela meta-enunciação interlocutiva “né?” O uso do “eu acho” pode tentar apagar sua filiação a uma ideologia que remete à imagem da adolescência ligada a características negativas diante da busca do sujeito por afirmação e notoriedade.

Na medida em que sou “eu” que acho, deixa-nos transparecer um ato voluntário de adesão. Dessa forma, o adolescente (AMi) reforça as contradições das imagens de si e do outro. Temos mais uma vez a reprodução do discurso do sistema escolar, onde o sujeito (AMi) considera, assim como professores e direção, que as regras são o porto seguro, pois garantem a disciplina, e, dessa forma, torna-se possível deixar para trás a imagem que os caracteriza como grupo de irresponsáveis, baderneiros, trazendo também a imagem que a “sociedade”, ou o outro pode fazer dele enquanto estudante. Percebemos o adolescente moldando-se e tornando-se um corpo dócil e bem comportado, assim como apregoado por Foucault (2006b).

Enunciar pela forma negativa: “Se não haver regras não vai ter disciplina [...]” é manifestar um desejo - talvez recalcado, de excluir as regras e a disciplina. A denegação incide sobre algo que, se admitido, equivaleria a admitir um afastamento do ideal de controle instituído pela escola. Impossibilitado de fugir da heterogeneidade constitutiva, o sujeito

(AMi), ao explicitar a presença do outro por meio da denegação, manifesta o desejo de subversão, a resistência às regras e à disciplinarização dos corpos.

Encontramos no dicionário¹ o significado da palavra bagunça: “falta de ordem, de arrumação, de organização; desordem; confusão”. No que se refere às instituições temos: atividade ou sistema mal organizado. Dessa forma, a disciplina é vista, pelo sujeito adolescente, como algo saudável para que não haja bagunça na escola. O argumento – de que vai virar bagunça a escola – torna-se uma razão que é dada ao interlocutor para aceitar a conclusão de que as regras são “ótimas”. O adolescente (AMi), como um sujeito contemporâneo, se vê perdido diante da escassez e da inconsistência das referências externas fazendo-o suscetível aos ideais propagados pela cultura capitalista de controle ao enunciar sobre a importância da disciplina e das regras: “Eu acho ótimo, é bem regular e tem muita igualdade.” O sujeito (Ami) não reorganiza seu discurso em nenhum momento no sentido de que tal disciplina seria boa para que pudesse entender melhor os conteúdos em sala de aula. Ele teme a bagunça e reproduz o discurso escolar, pois, conforme o Regimento Escolar (2017), são atribuições do corpo docente e da inspeção de estudantes zelar e manter a ordem e a disciplina em sala de aula e nas atividades livres de modo geral na escola São José.

Quanto às regras que concorda e que discorda (questão quatro), o sujeito (AF) se mostra defensor da suspensão e da expulsão, porque não deixa o aluno em total liberdade.

A que eu discordo é difícil. Agora uma que eu concordo é a suspensão e expulsão, as que eu concordo. Porque delimita o aluno, não deixa ele na total liberdade de fazer o que ele quer. (AF)

Não querendo discordar, o sujeito (AF) concorda (ele repete o termo duas vezes) com as regras disciplinares e por isso se mostra defensor das ações coercitivas - “suspensão”, “expulsão”, “delimita o aluno”, que mantém a ordem disciplinar. A formação discursiva é determinada pelo interdiscursivo e se inscreve na ordem da memória que funciona como possibilidade de preenchimento da superfície discursiva com elementos retomados e reatualizados: “A que eu discordo é difícil. Agora uma que eu concordo é a suspensão e expulsão, as que eu concordo.” A estratégia da repetição - “concordo” - cria um efeito de consistência ao seu discurso.

Vemos o esboço de um sujeito da não violência, garantidor da ordem social. Atravessado pelo discurso apregoado pela Constituição Federal, no artigo 227 que estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado, colocar o adolescente “a salvo de toda

forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 2019, p. 178). O que se objetiva é a produção de uma subjetividade com condições de funcionar socialmente no domínio da ordem que se deseja estabelecer - indivíduos prontos para acolher e obedecer as leis/regras/normas instituídas.

O discurso do adolescente nos remete à disciplina escolar, como instrumento de poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício, cuja função maior é 'adestrar'. O sujeito (AF) parafraseia o significado de disciplina, reforçando a imagem tradicional de adolescência, que precisa de limites para não cair na leviandade irresponsável. Nesse sentido, podemos afirmar que as práticas discursivas moldam a maneira deste adolescente constituir a imagem da adolescência, de compreendê-la e de falar sobre ela.

Temos um discurso repressor e intolerante, que não propõe medidas de interação e reflexão sobre o agir do outro, mas sim, a expulsão; fruto da cultura do disciplinamento e do controle onde o sujeito que não se submete é punido e excluído. Este adolescente (AF) já se tornou em objeto e instrumento da disciplina, submetido para ser utilizado, transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 2006b).

Não consideramos que se deva estar de acordo com a subversão, porém é preciso refletirmos a respeito das subversões, da não obediência à uma disciplina imposta no ambiente escolar. E nesta direção, discordar também não seria o ponto de partida para reflexão e possível emancipação? E entendamos aqui, emancipação, na perspectiva foucaultiana, como uma liberdade “homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 22).

Então, movido pela ilusão de ser o centro de seu discurso, emerge a contradição por um processo de denegação: “[...] não deixa ele na total liberdade de fazer o que ele quer.” Seu discurso não se reduz ao dizer explícito de concordâncias às regras, à punição e ao controle, mas é atravessado pelo seu avesso; o desejo da total liberdade, de fazer o que ele quer, manifestando o inconsciente como uma cadeia de significantes que se repete e insiste em interferir nas fissuras que lhe oferece o discurso efetivo de disciplinarização.

Observamos na sequência, a arena de confrontos do discurso de (ALuc) quando este contou sobre algo que aconteceu na escola que marcou sua vida (questão cinco):

Foi quando eu briguei com a professora, discutimo por causa de uma prova que...eu só perguntei na verdade pra ela e ela já veio com falta de educação,

acho que foi quando me marcou porque, aquilo pra mim foi, na frente de todo mundo, dos colega, a gente fica com vergonha porque querendo ou não a professora tem mais, tem autoridade dentro da sala de aula, o que ela falar, talvez ela nem tendo o certo, ela, se ela falar pra todo mundo falar, por exemplo, que ela falou a verdade acho que a maioria vai na fala dela, acho isso foi que me marcou mais, foi isso. (ALuc).

O sujeito (ALuc) diz qual foi o acontecimento que lhe marcou: “Foi quando eu briguei com a professora, discutimo por causa de uma prova [...] Na sequência discursiva, identificamos repetidas vezes o uso das conjunções coordenativas explicativas (porque, que), ligando esta primeira oração às demais que expressam a explicação da ideia iniciada na primeira oração – porque este fato, a briga/discussão com a professora marcou a vida do sujeito (ALuc): “[...] que...eu só perguntei na verdade pra ela e ela já veio com falta de educação [...]”, “[...] porque querendo ou não a professora tem mais, tem autoridade dentro da sala de aula [...]”, “[...] que me marcou mais, foi isso”. As orações explicativas funcionam como notas explicativas e se constituem em não-coincidências do dizer, pois quanto mais o enunciador procura conter o sentido daquilo que diz por meio de explicações e comentários, mais o sentido lhe escapa. (AUTHIER-REVUZ, 1999).

Inferimos que as relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis e sempre partem de alguma forma de liberdade (FOUCAULT, 2008b): “Foi quando eu briguei com a professora, discutimo por causa de uma prova que... eu só perguntei na verdade pra ela e ela já veio com falta de educação [...]”. Notamos que a maior preocupação deste sujeito adolescente não aponta para seus direitos como, ser tratado com respeito e dignidade, expresso no Regimento Escolar, inciso IX do Artigo 77, tampouco o direito de contestar critérios avaliativos, expresso no mesmo documento, inciso VI do Artigo 85, mas sua preocupação aponta unicamente para a sua imagem: “[...] ela já veio com falta de educação, acho que foi quando me marcou, porque aquilo pra mim foi, na frente de todo mundo, dos colega, a gente fica com vergonha[...]”. Esta preocupação se justifica pelo fato de que, na contemporaneidade, em que a visibilidade e a transparência constituem um valor fundamental, a imagem passa a desempenhar um papel soberano onde ser alguém é ser capaz de produzir uma determinada imagem. (VENTURI et al, 2011). A vergonha do sujeito adolescente vem à tona em função de uma perda de poder que é presenciada por alguns olhares – “[...] na frente de todo mundo, dos colega[...]” -, e vem com uma sensação devastadora de insuficiência; o que está em pauta é a própria identidade do sujeito (ALuc).

Nesse sentido, por meio do jogo de imagens proposto por Pêcheux (1997), esta sequência de enunciados manifesta a relação de poderes: a imagem que o sujeito (ALuc) tem

de si toma o lugar discursivo do sujeito cidadão iniciante, carente de conhecimento e caráter (PFEIFFER, 2000) - quem sou eu para lhe falar assim? – porque primeiramente, o sujeito fala que brigou com a professora, depois ele retoma seu discurso dizendo “[...] eu só perguntei na verdade pra ela [...]”. Outro jogo de imagem diz respeito à questão - quem é a professora para que eu lhe fale assim? - ele diz: “[...] porque querendo ou não a professora tem mais, tem autoridade dentro da sala de aula [...]”. Sublinhamos neste enunciado a imagem do professor como preceptor da moralidade, do conhecimento, um missionário que salva a nação da ignorância (PFEIFFER, 2000), também como legítimo representante da fase adulta, seus discursos são acolhidos como verdadeiros, pois os adultos tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (CORACINI, 2011). A imagem que o professor tem da imagem que o sujeito tem de si mesmo: “quem ele acha que é para que ele me fale assim?”: “Foi quando eu briguei com a professora [...]”. Percebemos aqui o fato de que a resistência não é oposta ao poder, mas pelo contrário, o poder produz múltiplos pontos de resistência contra si mesmo e, conseqüentemente, gera oposição. (DEACON; PARKER, 2000).

Dessa forma, o aluno adolescente ligado a essa pretensa identidade de sujeito cidadão iniciante, carente de conhecimento e se achando inferiorizado, diz: “[...] talvez ela nem tendo o certo, ela, se ela falar pra todo mundo falar, por exemplo, que ela falou a verdade acho que a maioria vai na fala dela, acho isso foi que me marcou mais, foi isso.” Esta sequência nos revela a complexidade que envolve o sujeito adolescente, constituído pela falta, pelo desejo de completude, pela busca da verdade; verdade que está ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, pois a verdade não existe fora do poder ou sem poder, ela é reproduzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. (FOUCAULT, 2008b).

3.3 Reprodução de discursos pela escola: gestão (não)democrática; inclusão/exclusão

Ressaltamos, desde as primeiras páginas do Projeto Pedagógico (2018) da Escola em estudo, onde se faz a apresentação às particularidades do documento, a presença de um discurso de reprodução da gestão democrática da escola, a qual teria como princípio a autonomia e participação de todos. Assim, podemos afirmar que esse documento se caracteriza por

[...] uma necessidade de renovação, exigindo mudança de mentalidade em direção à maior autonomia e participação de todos os segmentos que aqui trabalham voltados à gestão democrática [...]. É a busca de alternativas que possibilitem efetivar sua intencionalidade. (2018, p. 2).

Notamos, contudo, a contradição do discurso quando ao mesmo tempo apregoa a necessidade de renovação, a transformação do modelo de sociedade vigente, mas de acordo com as necessidades de um mundo globalizado. O documento continua discorrendo que a escola se baseia nas diretrizes legais da educação nacional, “com uma visão de mundo, de homem e de sociedade dentro das necessidades de um mundo globalizado, tecnologicamente avançado e atualizado.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 3).

Ao final da página, encerra a apresentação afirmando que o Projeto Político Pedagógico contém os interesses e as necessidades da comunidade escolar, cujo objetivo é a transformação do modelo de sociedade vigente. Já na página cinco do mesmo documento, observamos um discurso idílico que tenta se adaptar ao contexto, superando e rompendo obstáculos:

Buscando ser atendida com o mundo globalizado, a Escola Estadual São José, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, busca superar e romper os obstáculos, procurando de forma criativa e atualizada, acompanhar todos os avanços, embora tenha que lutar com todas as suas forças contra as mazelas da sociedade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 3).

Vemos aqui a educação, num ato heroico e moderno – ao se dizer “atendida com o mundo globalizado”, “criativa”, “atualizada” -, assumir o papel de modificadora de destinos, detentora de uma missão; discurso herdado pela educação jesuítica e reproduzido até os dias de hoje. Na página vinte e três, o Projeto Político Pedagógico, define o conjunto de ações necessárias à realização das propostas do documento. Dentre dezenove pontos enunciados, destacamos:

Que haja pleno desenvolvimento das pessoas como sujeito; que seja garantia de liberdade de expressão como requisito fundamental para o exercício da democracia na escola pública; que o diálogo permanente revele e ajude a superar a posição de confronto entre os que sabem e os que ainda não sabem; que a ação democrática e cidadã possibilite o acesso de todos à educação, como garantia de permanência e sucesso dos alunos. [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 23).

Interessante notar que de todos os pontos enunciados no documento, nove deles (trouxemos aqui apenas quatro) estão escritos no modo subjuntivo, tempo verbal que denota uma probabilidade em relação ao fato, exprime condição, incerteza. Poderíamos inferir que se trata de uma quimera? Destacamos no texto, a ação democrática e cidadã a fim de possibilitar o acesso de todos à educação.

Em complemento a esta questão, o Projeto Político Pedagógico (2018) afirma que o processo educacional possibilita ao cidadão tornar-se crítico e apto a exercer sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade. (2018, p. 6). Nesta mesma página, o documento traz a visão da escola: “[...] despertar o educando para tornar-se cidadão crítico e atuante na construção de seu conhecimento.”

Segundo Coracini (2007), a escola desenvolve práticas que, ao promoverem a inclusão de todos os sujeitos, podem produzir, ao mesmo tempo, processo de exclusão. Complementamos que a escola, em verdade, desenvolve não somente práticas, mas também normas, meios, projetos que discursam sobre a inclusão e, ao contrário, produzem indícios de exclusão.

Encontramos, no texto do Projeto Político Pedagógico, o Projeto Família e Escola. Tal projeto trata de uma parceria do Governo Estadual com uma empresa paranaense, composta por profissionais ligados à área da Educação, que a partir de uma fundamentação socio-histórica da educação propõe um encaminhamento metodológico interdisciplinar, com ações planejadas e direcionadas aos alunos, aos educadores e às famílias. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 8). Dentre os temas trabalhados destacamos a formação de hábitos, disciplina, amizades, *bullying*, direitos e deveres, prevenção etc... Acreditamos que estas práticas pontuais e iterativas - sejam elas em forma de projetos ou temas interdisciplinares -, anulam a possibilidade de uma experiência real de cidadania e inclusão.

Corroborando com a proposta interdisciplinar descrita, do Projeto Político Pedagógico (2018), o sujeito (AJ) relata sobre sua participação nas atividades da escola (questão sete):

Festas, projetos, eu gosto muito de participar, eu acho muito bom porque eu acho que quebra um pouco essa coisa, tipo assim, de escola ser meio mecânica...é... em questão do aluno ali, eu participo bastante nas aulas. (AJ).

O discurso do sujeito (AJ) nos chama a atenção para um elemento no discurso: “mecânica”. Este elemento nos remete à voz de um outro discurso – o discurso pedagógico instituído pelo professor, coordenadores, políticas públicas da Educação etc...: “[...] eu acho muito bom, porque eu acho que quebra um pouco essa coisa, tipo assim, de escola ser meio mecânica...[...].” O discurso da prática “mecânica” que retrata uma escola não democrática, tem sido rechaçada pelo discurso pedagógico contemporâneo, baseado na ideia de que alunos e professores são igualmente portadores de cultura e que o ensinar e o aprender não ocorrem

de forma separada, já que isso implicaria em risco de transformar a prática educativa num ato “mecânico” e autoritário. (FREIRE, 1999).

A escola São José, locus desta pesquisa, segue uma linha de trabalhos pedagógicos, fundamentada teoricamente na concepção de professor como mediador na construção do conhecimento, proporcionando elementos de análise crítica que ajudem ao discente ultrapassar a experiência e se posicionar de forma crítica em relação a esse conteúdo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 7). Um dos métodos desenvolvidos nesse tipo de pedagogia requer a participação integral do aluno, sendo sua ação didática fundamentada nessa atividade contínua. Segundo Larrosa (1998), esta é uma prática pedagógica em que quase nada é ensinado, mas onde muito é aprendido por meio de práticas comunicativas específicas, organizadas e administradas exatamente como um procedimento específico de controle. “As festas e projetos”, práticas inclusivas a que se refere o adolescente (AJ) fazem parte de um projeto maior, um projeto de inclusão e de controle que se delimita tão somente pelo discurso vazio e são apenas alguns dos pontos a partir dos quais se constitui o “biopoder”. (FOUCAULT, 2005, p. 293).

Essas práticas inclusivas estão alinhadas com o Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade, o qual confirma a necessidade da pluralidade e multiplicidade para se tratar a inclusão por meio de “movimentos inclusivos.” (BRASIL, 2007a, p. 6). Este fluxo contínuo que se espalha por todas as práticas e instâncias sociais, não somente no ambiente escolar, induzem os sujeitos a participar, a estarem inclusos, e os mantêm sob controle. (VEIGA-NETO, 2007). Observamos uma manifestação diversa do aluno adolescente: de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central - na qual a escola, como instituição fechada teve e, ainda, tem um papel fundamental -, para uma subjetivação aberta e continuada como relatado por (AJ): “Festas, projetos, eu gosto muito de participar, eu acho muito bom [...]”.

Em seguida, o sujeito hesita, desloca-se e complementa: “... é... em questão do aluno ali, eu participo bastante nas aulas”; quando ele fala ‘ali’ e não completa o enunciado, observamos uma ruptura porque houve também um deslocamento, o estudante falou sobre a face criativa e lúdica da escola e agora fala do lado mecânico, em que o ‘ali’ faz com que o sentido também se desloque, de uma prática de festas e projetos, para o “aluno ali”. Ele continua participando “bastante nas aulas”, mas certamente com bem menos entusiasmo.

Também com relação à sua ação/participação na escola (questão sete) o sujeito (Ka) responde:

Vixe!!! Um pouco complicada!! Assim, eu sou uma boa aluna, não vou mentir pra senhora, eu só não uso minha inteligência. Eu participo muito das coisas, tudo, mas infelizmente quando a gente começa a trabalhar a gente vai deixando meio que de lado as coisas, mas quando eu pego firme eu sou, eu sou boa sim.

O adolescente marca o início desta sequência com o uso da interjeição: “Vixe!!” que nos reporta ao sentido de susto, surpresa, medo. Em seguida utiliza a modalização “assim”: “Assim, eu sou uma boa aluna [...]”, anunciando uma movimentação antecipatória que visa suavizar os efeitos das afirmações anteriores: “Vixe!!! Um pouco complicada!!” Temos na sequência discursiva, a incisa, concebida como forma de ruptura pela qual a subjetividade e a emotividade vêm à tona (HAROCHE, 2016): “[...] não vou mentir pra senhora”.

O sujeito enuncia: “[...] eu sou uma boa aluna [...]” e em seguida utiliza a denegação que emerge no discurso como uma pista para sua relação com a exterioridade: “[...] eu só não uso minha inteligência”. Atentemos aqui para alguns dos significados da palavra “inteligência” dispostos no dicionário *on line* Caldas Aulete¹⁹: faculdade de entender, de compreender; intelecto; destreza, habilidade para escolher os métodos e obter um bom resultado. Notamos uma marca no fio intradiscursivo (ECKERT-HOFF, 2003) que nos aponta para o exterior constitutivo – o interdiscurso do projeto neoliberal, baseado na eficiência e na competência dos indivíduos. Temos também como significado de inteligência: capacidade de resolver situações novas e problemáticas em circunstâncias em que o conhecimento e o hábito não podem ajudar.

Nesse sentido, e ao utilizar a denegação - “[...] eu só não uso minha inteligência” - o sujeito posiciona-se afirmando um ser e um fazer aparentemente negado; ele diz ser bom aluno, usa sua inteligência, mas ainda assim, não tem sucesso. Ele se vê incapaz de resolver essa situação, corroborando com o outro significado da palavra inteligência: capacidade de resolver situações novas e problemáticas em circunstâncias em que o conhecimento e o hábito não podem ajudar. Emerge, nesse discurso, o conflito entre o trabalho e o esforço que o estudo noturno implica, deixando-nos entrever indícios de exclusão.

Na sequência discursiva, o adolescente enuncia: “Eu participo muito das coisas, tudo[...]” O ideal de aluno aplicado, participativo, inteligente, característico do discurso pedagógico, presente no imaginário do professor é recriado por meio das relações de poder e reproduzido no discurso do aluno. O sujeito utiliza os elementos “tudo” - que nos remete ao sentido de totalidade, integralidade -, e “muito” (em excesso, no mais alto grau) para

¹⁹ <http://www.aulete.com.br/intelig%C3%A2ncia>

intensificar a forma de sua participação anunciando o desejo de completude, de totalização, que caracteriza o sujeito da cultura ocidental. (CORACINI, 2003).

O discurso pedagógico objetifica o sujeito-aluno, impedindo-lhe, de se tornar sujeito do seu próprio saber; ele não formula algo novo a respeito do que é para ele ser um bom aluno, mas se torna assujeitado ao desejo totalizante do outro (todos os integrantes do ambiente escolar), perpassado também pela memória discursiva do que é ser um bom aluno – “participar muito, fazer tudo.”

Então, ao dispor da conjunção coordenativa “mas”, o enunciador (Ka) introduz um período que denota basicamente oposição ou restrição ao que foi dito: “[...] mas infelizmente quando a gente começa a trabalhar, a gente vai deixando meio que de lado as coisas, mas quando eu pego firme eu sou, eu sou boa sim”. Com o “mas” é negada uma posição possível – posição de um sujeito com direito à educação e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, discurso apregoado pelo Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (2017). Discurso esse que se torna um recurso ideológico para a manutenção das desigualdades sociais, pois ao reproduzir o discurso de igualdade também produz o efeito de incapacidade reproduzindo o sistema de mera substituição nas relações de poder e evitando os deslocamentos. (PFEIFFER, 2000, p. 26).

Esse adolescente sabe que nem todos têm as mesmas oportunidades. Na sequência temos o enunciado, “[...] mas quando eu pego firme eu sou, eu sou boa sim.”; notamos um já-dito e o interlocutor é suposto participar desse já-dito - “quando a gente pega firme a gente consegue”. Há uma posição com a qual se polemiza - a dificuldade de conciliar estudo e trabalho -, ponto de vista que vai ser corrigido por um outro ponto de vista: “[...] mas quando eu pego firme eu sou, eu sou boa sim”.

Depreendemos deste enunciado indícios de exclusão: “[...] mas infelizmente quando a gente começa a trabalhar a gente vai deixando meio que de lado as coisas [...]”, como também a reivindicação de autonomia: “[...] mas quando eu pego firme eu sou, eu sou boa sim. Interessante observar que ao enunciar sobre a dificuldade do trabalho juntamente ao estudo, o sujeito (Ka) se posiciona como pertencente a um grupo que sofre as injustiças e exclusões de um sistema: “[...] quando a gente começa a trabalhar [...]”. E ao enunciar sobre a determinação e o esforço, o sujeito individualista, produto das instituições capitalistas se posiciona: “[...] quando eu pego firme eu sou, eu sou boa sim”, fazendo de tudo para superar todas as adversidades.

Avistamos não somente o adestramento de corpos na busca da autonomia, no esforço, mas também a “gestão das mentes” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325); o poder se exercendo

sobre o corpo de forma ininterrupta, naturalizada e internalizada pelo sujeito. Identificamos o conflito provocado pelo atravessamento de vozes heterogêneas que mesclam o desejo de unidade - “a gente” - e sua impossibilidade - “eu”; os percalços da exclusão e a reivindicação da autonomia.

O ideal de autonomia, esperado e inculcado por nossa sociedade, o “pegar firme”, retrata um já-dito da cultura, de um sujeito livre, responsável, e é atribuído a uma alteridade, que nega, argumentativamente, o enunciado anterior: “[...] quando a gente começa a trabalhar a gente vai deixando meio que de lado as coisas [...]”. O imaginário do sujeito (Ka) é constituído a partir das suas experiências pessoais – a dificuldade do ensino noturno por ser concomitante ao trabalho - e também a partir do discurso Outro que o leva a crer que se ele se esforçar, se usar a sua inteligência, se for um bom aluno, consegue a superação.

No que concerne à experiência na escola que marcou sua vida (questão cinco), temos:

Sim, eu mesma, uma vez, eu tava passando mal né, ai eu fui pedir pra coordenadora se ela tinha um remédio ela me tratou com muita falta de educação, aí não adianta a gente ir lá e reclamar, né? num adianta nada... fui lá e reclamei e disse que não ia mais acontecer e não é só eu que reclamo da coordenadora aqui da escola. Meu sentimento foi que se fosse pela... por eu não ser da mesma classe né, porque eu tenho certeza que se fosse um aluno que os pais teriam mais condições né, fosse mais bem de situação acho que ela não trataria desse jeito. (AMi).

Sendo muito comum a meta-enunciação interlocutiva na adolescência (SETTINERI, 1999), observamos nesta sequência a repetição, por quatro vezes, do elemento “né” que aponta para uma necessidade incessante de verificar, buscar o assentimento do interlocutor, sua confirmação, seu consentimento em prosseguir o discurso e também reduzir a alteridade. As orações, neste enunciado, que funcionam como glosas se constituem em não-coincidências do dizer; o sujeito revela-se naquilo que excede, pois quanto mais procura conter o sentido daquilo que diz por meio de explicações e comentários, mas o sentido lhe escapa.

O imaginário deste sujeito (AMi) é construído no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder: “Meu sentimento foi que se fosse pela...por eu não ser da mesma classe né, porque eu tenho certeza que se fosse um aluno que os pais teriam mais condições né, fosse mais bem de situação, acho que ela não trataria desse jeito.” Vemos aqui a noção de sujeito como função, lugar no discurso, recebendo da formação discursiva, ancorada na ideologia de classes, parte

importante de sua identidade: o injustiçado socialmente. A partícula ‘se’ indica um outro discurso em circulação.

As imagens deste sujeito se constituem no confronto do simbólico com o político: “porque eu tenho certeza que se fosse um aluno que os pais teriam mais condições né, fosse mais bem de situação [...]” Observamos os efeitos da memória discursiva, o interdiscurso de que “Todos são iguais perante a lei”, Artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 2019) veiculado pela mídia. O enunciado permite-nos entrever indícios de exclusão social pela “contingência” simbólica e cultural do sujeito adolescente AMi de nascer onde nasceu, ser filho de quem é, podemos até mesmo arrazoar que a (auto) exclusão acontece pelos mesmos motivos - pobreza, falta de recursos, dificuldades de aprendizagem. Defendemos, juntamente a Coracini (2003), o princípio de que a pertença social é a própria origem da heterogeneidade subjetiva. Observamos, a inclusão educacional diretamente implicada com a inclusão social onde o sujeito adolescente desloca sentidos no movimento incluir-excluir-resistir: “[...] aí não adianta a gente ir lá e reclamar, né! num adianta nada... fui lá e reclamei e disse que não ia mais acontecer e não é só eu que reclamo da coordenadora aqui da escola”.

Por ser afetado pelo viés da memória discursiva (interdiscurso), o enunciador aponta, pela denegação, para uma posição de resistência aos discursos instituídos: “acho que ela não trataria desse jeito.” Contudo, ao utilizar o introdutor de opinião ‘eu creio’, ‘eu acho’ o enunciador reduz sua responsabilidade com relação ao que é dito: “[...] acho que ela não trataria desse jeito.” A própria escola reforça o discurso da “ideologia dominante”, ao salientar que o aluno deve “ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante [...]”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 7).

A reprodução desse discurso torna-se um recurso ideológico para a manutenção das desigualdades sociais. Ao contrário, sob a perspectiva foucaultiana, o poder e as resistências espalhados no cotidiano, transcendem a noção de classe. (GREGOLIN, 2004). A escola propaga as ‘verdades do discurso’ e as práticas discursivas, fruto das relações de poder, estabelecem comportamentos que excluem os que não se adequam ao sistema instituído.

O adolescente (AF), assim como (AMi), considera tanto a disciplina como as regras um ótimo instrumento de correção.

É ótima ... faz uma ótima correção aos alunos e ensina as leis que estão lá fora. Já dá um entendimento de como que é o mundo lá fora. Já te prepara assim ... pra te fazer uma pessoa melhor. (AF).

Consideremos o enunciado: “É ótima [...]”. Observamos um silenciamento fundador, levando-nos a inferir que o sentido pode ser outro, ou seja, que as regras não sejam tão ótimas assim, que apesar da aparente ordem e disciplina alegada, sentidos constituídos em outros dizeres vem pela memória e atingem este sujeito.

O discurso do sujeito (AF) nos remete à imagem do adolescente como objeto de proteção, de controle e disciplinarização. Compreendemos o sujeito (AF), é compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz; vozes advindas de concepções frequentemente veiculadas/reproduzidas por meios de comunicação e pelas instituições como a escola, de discursos protetivos como de nossa Constituição Federal, Artigo 227, ao estabelecer como dever da família, da sociedade e do Estado colocar crianças e adolescentes “a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 2019, p. 178). Este adolescente constrói seu discurso apoiado na importância da disciplina: “É ótima”, “ensina as leis”, “dá um entendimento”, “te prepara”, “te faz uma pessoa melhor”; vozes que manifestam o discurso de proteção, mas que se tornam em mecanismo de controle, ou seja, todos os direitos nos são concedidos, então, precisamos apenas seguir a ordem/voz da disciplinarização.

Esse discurso, faz-nos conhecer não somente o caráter reprodutor da escola mas também o processo de exclusão que nela acontece visto que só está incluído aquele que se sujeita à correção, à disciplina, ao preparo. Nos dizeres do próprio sujeito, ele revela que a escola é um “preparo” para o “mundo lá fora”: “[...] ensina as leis que estão lá fora. Já dá um entendimento de como que é o mundo lá fora”. Que mundo é este sobre o qual fala este sujeito? Com certeza um mundo marcado pelas políticas neoliberais excludentes, onde aquele que não se ajusta ao sistema, ainda na escola, tende a sofrer os processos de exclusão na/da escola, assim como o será “no mundo lá fora”, pois sustentamos juntamente a Gregolim (2004) que o que acontece neste “mundo lá fora”, acontece na escola e o que acontece no interior da escola, acontece na vida cotidiana.

A modalização realizada por "assim" é utilizada com finalidades restritivas de modo: “Já te prepara assim [...]”, ou seja, somente deste modo, com a correção e o ensino das leis é possível “[...] te fazer uma pessoa melhor”. O sentido de tal enunciado são os efeitos produzidos pela ordenação interdiscursiva no acontecimento em que a língua funciona. (GUIMARÃES, 2010).

Identificamos também no enunciado, o marcador de argumentação, a palavra “melhor” que ao estabelecer uma comparação, pede o outro termo da comparação: “[...] pra te fazer

uma pessoa melhor.” Podemos dizer que “melhor” é o elemento que marca a construção da unidade, movimentando as relações interdiscursivas (GUIMARÃES, 2010), – quem seria esta pessoa melhor? O sujeito sob correção e sob o ensinamento das leis? Ao funcionar na enunciação, “melhor” mobiliza o discurso sobre a importância das leis, da disciplina, da correção, fazendo significar como é o sujeito sem as leis e a correção da escola. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (2018) defende que, embora não sendo a única responsável pela formação de uma sociedade “melhor”, a escola, parte do sistema social e político do país, tem a responsabilidade de “lhe dar sustentação para que possa cumprir sua função, desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho.” (2018, p. 2).

Reconhecemos, ainda neste enunciado, as apropriações de valores neoliberais relativas às transformações do mundo no cenário econômico e político que nos remetem à ideia de “responsabilidade” sobre si, um sujeito comprometido em “fazer um mundo melhor”. Esse adolescente afirma que a disciplina e as regras são ótimas medidas de “correção”, remetendo-nos ao discurso da moral, trazendo a ideia de que o estudante adolescente é um ser desvirtuado, e por isso precisa de “correção”, disciplina e regras para que esses sujeitos deixem de ser desvirtuados. O discurso na terceira pessoa é uma tentativa de não comprometimento com o que está dizendo, não envolvimento. O adolescente (não ele) está na escola para ser corrigido, sinal de que as concepções que traz são “erradas” e a escola está ali para corrigir, consertar o que não está certo. Depreendemos, desse modo, que a moral e o bom comportamento estão acima das reflexões, do conhecimento e de sua formação enquanto sujeito histórico-social.

Quanto às experiências marcantes vividas na escola o sujeito (AF) relata (questão cinco):

Huuuum...as humilhações. Dentro da escola em geral, colegas da escola. É...modo de agir, assim, o jeito de falar, por causa do meu estilo assim mesmo. Emo, como eu, sofre muito com isso né. Emo é aquele cara que fica mais na dele, tem a franja no estilo e... é um roqueiro praticamente, só que é isolado, gostam de se isolar. Eles gostam de se isolar porque eles meio que tem medo de se aproximar da pessoa e a pessoa vim com ignorância essas coisas, então por isso que nós somos meio afastado assim. Me avisaram que eu ia sofrer. mas mesmo assim eu enfrentei. (AF).

Vemos este enunciado construído simultaneamente na primeira pessoa do singular: “meu estilo”, “eu ia sofrer”; terceira pessoa do singular: “emo sofre muito com isso”, “é um roqueiro praticamente”; segunda pessoa do plural: “nós somos meio afastado”; terceira pessoa

do plural: “eles gostam de se isolar”. A pessoa gramatical diz respeito aos participantes do discurso, permitindo distinguir que papel ocupam o falante, o ouvinte ou outras pessoas que se posicionam. Essa multiplicidade aponta para uma movimentação subjetiva do adolescente; ora o sujeito (AF) toma a posição do enunciador, ora enfatiza o referente, a pessoa de quem se fala – o emo. Em outro momento, é parte do discurso, constitui o grupo – ao utilizar a segunda pessoa do plural, depois indica afastamento e impessoalidade ao utilizar a terceira pessoa do plural. Consideremos, desta forma, a dispersão constitutiva do sujeito (AF) e do discurso. (FOUCAULT, 2008b).

O sujeito adolescente (AF) se auto denomina como ‘emo’ e explica: “Emo é aquele cara que fica mais na dele, tem a franja no estilo e... é um roqueiro praticamente, só que é isolado, gostam de se isolar.” Na contemporaneidade, as formações grupais se apresentam sedutoras para o adolescente, ansioso por pertencer a um grupo, cujas ideias e comportamentos sejam padronizados e que lhe acolha confortavelmente junto aos companheiros (BECKER, 2003), talvez em busca do sentimento de “pertencer”, “estar incluso”, “ser cidadão”, pois como ressalta Coracini (2007), a cidadania tem implicação com a questão da inclusão escolar e inclusão social.

O Regimento Escolar (2017) traz uma concepção bastante simplória de que apenas o conhecimento e consciência das normas de convivência propicia o exercício da cidadania como vemos no Artigo 61.

As relações entre os membros que integram a comunidade desta Unidade Escolar são reguladas pelas normas de convivência que propiciam o exercício da cidadania, através da consciência de direitos e deveres com relação aos demais membros da comunidade. Parágrafo único. Os estudantes, pais ou responsáveis tomarão conhecimento das normas de convivência expressas neste regimento escolar, no ato da matrícula. (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 12).

O sujeito (AF) reconhece a sociedade como excludente por imprimir a ele uma imagem negativa que, em consequência, faz com que ele seja rejeitado: “[...] as humilhações.” Observamos, nesses enunciados, o mecanismo desse sistema de exclusão que, primeiramente identifica: “É... modo de agir, assim, o jeito de falar, por causa do meu estilo assim mesmo.”; depois controla: “Emo é aquele cara que fica mais na dele [...]”; separa: “Eles gostam de se isolar [...]” e exclui: “Me avisaram que eu ia sofrer [...]”. Importante ressaltar no Estatuto do Adolescente, no Art. 17, temos: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da

imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

Dado que a escola propaga as ‘verdades do discurso’ e, as práticas discursivas, fruto das relações de poder, estabelecem comportamentos, excluindo aqueles que não se encaixam nos padrões de normalidade. A produção de modos de subjetivação distintos, associados à aparência e modo de agir distintos desses grupos promove também um sentimento de exclusão subjetiva: “porque eles meio que tem medo de se aproximar da pessoa e a pessoa vim com ignorância essas coisas, então por isso que nós somos meio afastado assim.” Por conseguinte, em prol da necessidade de obedecer aos padrões impostos pelo grupo/massa, o adolescente pode tornar-se um autômato, sem qualquer faculdade crítica e capacidade reflexiva (HERZOG; SALZTRAGER, 2011): “Emo é aquele cara que fica mais na dele [...]”.

Por um lado, o sujeito adolescente se rebela à ordem, à normalidade e assume o diferente: “É...modo de agir, assim, o jeito de falar, por causa do meu estilo assim mesmo.” Contudo, a identidade por ele assumida é uma identidade alienada, visto que não se trata, neste caso, de assumir uma singularidade, mas de se projetar na imagem do outro: “[...] gostam de se isolar. Eles gostam de se isolar porque eles meio que tem medo de se aproximar da pessoa e a pessoa vim com ignorância essas coisas, então por isso que nós somos meio afastado assim.” Observamos a sequência que, a partir de então, é enunciada na primeira e terceira pessoa do plural, apontando para o grupo.

Como todo discurso é resultado de uma agitação nas filiações socio-históricas de identificação, o sujeito, atravessado pelas determinações inconscientes, passa de um sujeito que assume o diferente: “É...modo de agir, assim, o jeito de falar [...]” para um sujeito obediente aos hábitos, regras e ordens: “Emo é aquele cara que fica mais na dele [...]”, sob uma autoridade que é exercida continuamente em volta e acima dele e que ele internaliza para funcionar automaticamente nele. (FOUCAULT, 2006b).

Essas identidades não se apresentam prontas e acabadas como ressalta Hall (2005), por estarem sempre sendo “re-construídas”, ocasionando a descentralização do sujeito. O enunciado demonstra a tensão: “Eles gostam de se isolar porque eles meio que tem medo de se aproximar da pessoa [...]”. O adolescente se vê perpassado pela discriminação e preconceito, por ser “emo”; ele “gosta” de se isolar, mas o faz porque “tem medo”; por se sentir diferente, não se relaciona com os demais, se vê num processo de exclusão.

Dessa forma, o sujeito (AF) que se constitui também por crenças que fazem parte do imaginário e da realidade da sociedade diz: “Me avisaram que eu ia sofrer, mas mesmo assim, eu enfrentei.” O enunciado “me avisaram” funciona como uma espécie de argumento por

autoridade, ao mesmo tempo em que colocam ao interlocutor a obrigação de saber sobre a lógica do discurso. (CORACINI, 2003).

A conjunção adversativa “mas” liga duas orações que expressam ideia de contraste ou compensação e marca uma ruptura no fio do discurso indicando um movimento contraditório: ele sabia que sofreria, mas enfrentou, o que aponta para a divergência de pontos de identificação desse sujeito. A imagem que o sujeito (AF) faz de si mesmo é construída por aqueles com quem ele vive e estes provocam nesse sujeito deslocamentos e re-significações.

As imagens a respeito do “sujeito emo” foram construídas, certamente por um desejo inconsciente de encontrar para si um lugar na sociedade e um “eu” (quase) perfeito. Então, de humilhado ele se torna um herói: “Me avisaram que eu ia sofrer, mas mesmo assim, eu enfrentei”. Ora ele subverte, ora se assujeita; é humilhado e se torna herói. São as diferentes vozes que apontam para o conflito e a contradição, inerentes à constituição do discurso e do sujeito estudante adolescente.

3.4. Posição discursiva de submissão e subversão ao sistema

Vivemos em uma sociedade punitiva que, ao longo do tempo, vem desenvolvendo tecnologias de vigilância e controle, bem como vem engendrando discursos que atestam a necessidade de se controlar para se ter ‘liberdade’. Porém, paradoxalmente, esta liberdade imprime e divulga a ideia de disciplinamento e controle do corpo e da alma. (LÔBO, 2017).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2018) da escola *locus* de nossa pesquisa, o planejamento das atividades escolares consiste em uma atividade permanente de reflexão e ação que, assim, “transforma as relações de poder, autoritárias e verticais, em relações igualitárias e horizontais, de caráter dialógico e democrático.” (2018, p. 8). No que diz respeito à “atividade permanente de reflexão e ação”, percebemos aqui a reprodução da doutrina iluminista em educação, que, a partir da década de 1960, assume a forma da pedagogia crítica a qual enfatiza a participação democrática de professores e aprendizes na “construção e transformação social do conhecimento e do mundo por meio da reflexão crítica sobre suas práticas.” (DEACON; PARKER, 2000, p. 98).

A segunda parte deste enunciado, remete-nos à questão das relações de poder, que, segundo o documento são transformadas de autoritárias e verticais em igualitárias e horizontais. As relações de poder são imanentes à educação e seus discursos; o estudante é sujeito de poder e saber e não existe, de um lado, os que detêm o poder e de outro aqueles que

se encontram distantes dele. O Estado, com suas instituições e seus discursos são um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra unicamente neles localizado, mas os ultrapassam e complementam. (FOUCAULT, 2008b). Dessa forma, nem mesmo o controle e a destruição do aparelho de Estado e suas instituições seria suficiente para fazer desaparecer ou para transformar a rede de poderes que impera em uma sociedade.

Deacon e Parker (2000) ressaltam que professores e estudantes estão em busca da verdade, baseando-se na existência de outros “iluminados institucionalizados” (2000, p. 105), e, nesse sentido, precisamos compreender a educação como sujeição para todos os envolvidos. Foucault (2008b) sustenta que o poder é uma prática social, e como tal, constituída historicamente; dessa forma, não existe algo unitário e global chamado poder, mas formas heterogêneas, em constante transformação.

Encontramos também no Projeto Político Pedagógico (2018) a concepção de que o professor deve ser um mediador na construção do conhecimento adquirido pelo aluno, ajudando o discente “ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante [...]” (2018, p. 7). A reprodução do discurso da ideologia dominante torna-se um recurso ideológico para a própria manutenção destas desigualdades sociais.

Assim, Foucault (2008b) assegura que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social, mas funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa. Ainda segundo o autor, o poder não existe nas práticas ou relações de poder que se exercem e que funcionam. E como onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social e se materializam por meio do discurso.

No discurso de AJ, notamos um adolescente que não quer se comprometer; para alguns renderem-se à imposição das regras é a saída mais viável. Reprimem a suposta liberdade, identificando-se com o sujeito iluminista para quem a razão está acima de tudo (questão três):

Acho que todas que são passadas ali eu concordo, mas... que eu discordo...
acho que não tem assim...(AJ).

A cada hesitação do sujeito (AJ), marcada pelas reticências, notamos um não dito, um silenciamento, um não poder dizer, uma censura gerada nas relações de poder; ele quer falar, mas se cala, pois é melhor se submeter às normas, caso contrário estaria sendo rebelde. A censura quase sempre gera o silêncio acompanhado das palavras, nos apontando para o fato de

que “o dizer tem relação com o não-dizer” e entre eles existe um “espaço de interpretação no qual o sujeito se move.” (ORLANDI, 1999, p. 82). É nesse espaço de interpretação que percebemos também um silêncio fundador na fala do sujeito AJ: “[...] mas... que eu discordo...[...]", silêncio indicando que o sentido pode ser outro: indícios de resistência.

Provavelmente há um poder disciplinar na escola que não o deixa falar, esse sujeito passa a ser um sujeito sujeitado pelas normas escolares, entra no jogo da escola e não diz o que gostaria de dizer. Entendemos esse processo pela ordem que esses discursos assumem no discurso escolar, nem tudo pode ser falado, nem todos podem falar qualquer verdade, há uma ordem que permite que certas coisas sejam ditas em determinado tempo e não em outro. (FOUCAULT, 2006a).

Observamos concordância de AJ de com todas as regras da escola, o que corrobora com os estudos das décadas de 1970 e 1980, em que o jovem compartilha dos valores sociais veiculados pela escola, aceitando-os, muitas vezes, sem questionar. Se retirarmos as hesitações do discurso de AJ, poderíamos afirmar que esses dizeres nos remetem a um sujeito conformado com a realidade social, acomodado às regras sociais e, por isso, tendo que cumprir seu “dever social” como denuncia Becker (2003).

Por sua vez, a conjunção adversativa ‘mas’ marca uma ruptura, indicando um movimento contraditório. Essa contradição pode ser atestada pelo viés da memória discursiva, considerando que a formação discursiva da qual o sujeito (AJ) enuncia é móvel e instável evidenciando sua historicidade. Ou seja, o tecido do dizer deste sujeito é feito por uma imbricação de vozes provenientes do exterior; família e escola pregam que as regras são boas. Nesse sentido, na contemporaneidade, a subordinação do homem às leis é menos explícita, por isso, gera a ideia de um sujeito autônomo, livre em suas escolhas: “Acho que todas que são passadas ali eu concordo.” É a ideologia do sujeito de direito e de deveres que toma por função fornecer evidências tais como: todas as leis, normas, regras são boas, coerentes, respeitáveis e por isso devemos obedecê-las. Por sua vez, amigos, sujeitos adolescentes como ele, pensam que talvez as regras/disciplina não sejam tão boas assim. O sujeito (AJ) evidencia a diferença, a contradição, anunciando a falta por meio da porosidade da língua. (CORACINI, 2003)

Ainda sobre a mesma questão, temos (AMi) defensora do apoio da polícia militar na escola.

A regra que eu concordo na escola é... a regra que eu concordo é ter o apoio da polícia militar porque eu admiro, porque não é toda escola que tem a presença

da polícia militar e isso demonstra respeito. E a regra que eu discordo é a falta de educação de alguns coordenadores. (AMi).

Observamos nesta sequência discursiva a presença de certos elementos que constroem a imagem positiva acerca da polícia: “apoio”, “admiro”, “presença”, “respeito”. No entanto, as evidências que fazem com que estas palavras queiram dizer o que realmente dizem mascaram sob a transparência da linguagem o caráter material do sentido das palavras; ou seja, o “apoio da polícia militar” implica um exercício de poder a fim de garantir a segurança, a ordem e a lei.

Entrevemos também uma naturalização de sentidos na sequência: “[...] porque não é toda escola que tem a presença da polícia militar e isso demonstra respeito”. Respeito, educação, segurança são todos colocados em relação de igualdade, constituintes do arquivo do sujeito (AMi) que, inserido em um sistema capitalista, vive numa contínua busca de preservação e auto-reprodução desse sistema que precisa se perpetuar. Mesmo afogado em suas próprias contradições, ainda, nos faz acreditar que os padrões de vida existentes em sua escola são únicos, imutáveis e os melhores. O respeito, a segurança, nos dizeres de AMi são garantidos pelo representante do Estado, a polícia militar, o poder instituído.

Ecoam vozes de um discurso científico apregoado a partir do Artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 2019) que considera crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, sendo de responsabilidade deste, atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos.

O discurso ainda nos remete à presença de duas vozes conflitantes; do colono e do colonizador, constitutivas do sujeito brasileiro, o que explica o caráter contraditório de seu dizer que se manifesta no desejo da mãe ou na busca do prazer, de ser bem aceita por parte do coordenador e, ao mesmo tempo, no desejo de um pai, um controlador que se materializa no discurso ao querer “[...] ter o apoio da polícia militar porque eu admiro [...]”, para protegê-la.

Com isso, notamos a reprodução de discurso dominante em nossa sociedade, que é preciso aumentar o controle dentro das escolas, portanto, o controle da sociedade, perpassa pela segurança da polícia militar, não pelo trabalho de ampliação da consciência de si, que deveria ser a meta das escolas.

Na sequência, o sujeito enuncia: “a regra que eu discordo é a falta de educação de alguns coordenadores”. Entre as inúmeras possibilidades de formulação, o sujeito AMi escolheu dizer que a regra que ele discorda é falta de educação, como se estivessem referidos a sentidos que ali estão, enquanto produtos da relação evidente de palavras e coisas

(ORLANDI, 1999). Podemos afirmar que esses dizeres nos remetem ao texto do Regimento Escolar, que trata das relações interpessoais:

Art. 75. São deveres do diretor do secretário escolar, do coordenador pedagógico, do corpo docente e dos integrantes do serviço de apoio técnico operacional: [...] VIII - usar de solicitude, moderação e delicadeza no trato com os integrantes da comunidade escolar; [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2017).

De um lado o desejo de proteção, e de outro lado, a busca de felicidade. Mais do que uma crítica às atitudes de alguns coordenadores, o que move esse adolescente talvez seja o desejo de aceitação do outro - os coordenadores -, reflexo também das relações de poder e das formas variadas de exclusões sociais vividas pelo sujeito (AMi) no ambiente escolar. Fato que pode ter lhe infligido sofrimento e danos tanto para sua autoimagem como para a imagem que o adolescente (AMi) tenta construir ou preservar de si para aqueles com quem convive no ambiente escolar, já que, na contemporaneidade é o outro que diz constantemente aquilo que somos. (VENTURI et al, 2011).

Novas configurações se dão no discurso de AMi, ao falar sobre a importância de conhecer seus direitos e sobre o conhecimento das regras, direitos e deveres na escola (questão um):

Acho importante. Por causa que eu acho que ajuda e influencia a gente saber dos nossos direitos, caso aconteça alguma coisa né. Conheço sobre a autoridade do professor dentro da sala de aula, sobre as leis né, o que a gente pode e não deve fazer na escola. Sei que eu sou menor...É... não posso pegar um automóvel, essas coisas tudo eu sei. (AMi).

Observamos na constituição dos enunciados, orações que, embora não sejam assim consideradas nos estudos linguísticos, funcionam como notas explicativas: “Conheço sobre a autoridade do professor dentro da sala de aula, sobre as leis né, o que a gente pode e não deve fazer na escola. Sei que eu sou menor... É... não posso pegar um automóvel, essas coisas tudo eu sei.” Estas notas explicativas se constituem em não-coincidências do dizer, pois quanto mais o sujeito (AMi) procura conter o sentido daquilo que diz, por meio de explicações, mas o sentido lhe escapa.

Nesta sequência, notamos também, uma das mais veiculadas imagens acerca dos adolescentes; a de que eles vivem num limite sempre mal definido entre a infância e a fase adulta enfrentando as instabilidades de identidade e falta de clareza acerca de seus

posicionamentos, aspirações e projetos: “[...] eu acho que ajuda e influencia a gente saber dos nossos direitos caso aconteça alguma coisa né.” Falta-lhes autonomia não somente por conta da menor idade. Compreendendo como ocorrem os desnivelamentos entre os enunciados dentro de um mesmo campo discursivo, como empreendido por Foucault, entendemos que na contemporaneidade o enunciado do adolescente como “menor” remete-nos à ideia de marginalidade, de “estar à margem”, algo que perdeu o sentido.

Reconhecemos nesta sequência o jogo imaginário que preside a troca de palavras e avistamos as condições de produção presentes nas identificações deste adolescente. A imagem que o sujeito tem de si mesmo, submisso à autoridade do professor como sujeito de deveres: “Conheço sobre a autoridade do professor dentro da sala de aula [...]”; menor de idade: “Sei que eu sou menor [...]”; submisso e disciplinado: “Conheço sobre a autoridade do professor dentro da sala de aula [...]”; sujeito de direitos: “[...] ajuda e influencia a gente saber dos nossos direitos, caso aconteça alguma coisa.”

Entrevemos também a imagem que o sujeito tem do referente ou daquilo que se fala, ou seja, das leis. Para o estudante adolescente AMi as leis são importantes; ajudam na defesa de seus direitos; impõe limites; constituem objeto de conhecimento; são objeto de desejo subversivo: “É... não posso pegar um automóvel, essas coisas tudo eu sei”, considerando que pela marca da denegação, o sujeito revela, embora camuflado, o que é e não é dito ao mesmo tempo – “não posso mas desejo dirigir um automóvel mesmo sendo menor de idade.” Nesse sentido, o discurso do sujeito adolescente não se reduz a um dizer explícito, pois ele é, permanentemente, atravessado pelo seu avesso. O enunciado, marcado pela pausa e pela denegação e: “É... não posso pegar um automóvel [...]”, denuncia a materialização de um movimento contraditório de identificação entre o querer e o poder, ou seja, o desejo de dirigir mesmo sendo menor de idade e a lei que lhe impõe obstáculo.

Em alguns momentos, o discurso de necessidade de emancipação e busca de liberdade é acionado; ele acha importante conhecer as leis, pois esse conhecimento pode ajudá-lo na defesa de seus direitos; em outros momentos ressalta sua impotência: “Sei que eu sou menor.” Demonstra ter consciência de si, confessa seus desejos, mas sabe que não “pode” colocá-lo em prática. Há um poder institucional que aprova as leis, normas, assim, ele demonstra conflito interior, mas, como corpo dócil, tem consciência dessas leis, e sabe que o melhor é silenciar momentaneamente seus desejos.

Vemos no discurso do sujeito (ALud) o projeto de controle em ação mas também a resistência à este controle. Quanto às regras que concorda e que discorda na escola (questão quatro), ele diz:

Uma regra que eu não concordo é esse lance de não levar aparelho celular pra escola. Porque... tipo... abrir o celular pode ser ruim, não mexer na hora da aula, agora isso sim, mas tipo ... não levar pra escola... tipo, na hora do recreio a gente poderia tá até estudando com o celular. Tem livros sim... mas é muito mais fácil você pesquisar no Google. Na hora do recreio... mas dentro da sala de aula não né?! (ALud)

No enunciado desse adolescente (ALud), temos algo específico do discurso em ação: as pausas, os silêncios, os traços das buscas realizadas no decorrer da fala. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 88). Por seis vezes (foram seis marcações com reticências), o sujeito (ALud) deixa aparecer os traços da dificuldade de elaboração. As reticências são sinais utilizados para marcar uma pausa no enunciado, podendo indicar omissão de alguma coisa que não se quer revelar, emoção demasiada, insinuação etc... O que não é dito - o que o sujeito pensa a respeito de não poder levar o celular para a escola -, constitui igualmente o sentido do que é dito. (ORLANDI, 1999).

Temos que o anseio do sujeito contemporâneo é fazer uso da tecnologia no processo ensino/aprendizagem. Entretanto, nessa passagem, o adolescente menciona a proibição do aparelho celular na escola, o interdiscurso emerge e desestabiliza o discurso, levando-o a buscar novos sentidos. O sujeito (ALud) constrói seu discurso em função da imagem que faz de si mesmo, do outro e do objeto do qual fala, no caso o aparelho celular. Em função das formações imaginárias posiciona-se pela denegação afirmando um saber - que o celular utilizado na sala de aula pode ser prejudicial ao estudante: “não mexer na hora da aula, agora isso sim”. O sujeito ALud faz uma imagem de si mesmo como um adolescente responsável que pode fazer uso do celular na escola (exceto na sala de aula) sem comprometimento de seu bom desenvolvimento e ao não concordar com esta regra emite a imagem que constrói sobre os membros da comunidade escolar: Quem são eles para que me falem assim? Proibindo-me de utilizar o celular? Duvidando de minha responsabilidade? Quanto ao objeto sobre o qual ele fala constrói várias imagens tais como algo prejudicial: “abrir o celular pode ser ruim”; Não o vê como uma ferramenta educativa: “na hora do recreio a gente poderia tá até estudando com o celular”; uma grande facilidade: “é muito mais fácil você pesquisar no Google”, porém a imagem que prevalece é de algo não confiável, que oferece riscos e, portanto, não pode ser utilizado na sala de aula, ambiente tão digno e incorrupto: “Na hora do recreio... mas dentro da sala de aula não né?!” O próprio estudante carrega preconceito quanto ao uso de novas tecnologias em sala de aula.

Esse sujeito de tanto ouvir da escola que não se pode usar celular em sala de aula, não só se submete a essas normas, como passa a concordar se apropriando do discurso do

professor e afirmando que realmente não se deve usar essa tecnologia em sala de aula, pois na visão dele, mesmo para fins educativos, o uso do celular deve ser na hora do recreio.

Contudo, na sequência de enunciados, o sujeito ALud é “traído” pela linguagem e a denegação (a palavra “não” aparece cinco vezes) marca a contradição; ele não concorda com a regra de não levar o celular para a escola mas, por outro lado, concorda com a proibição do uso do aparelho na sala de aula: “mas dentro da sala de aula não né?!” A denegação é o ponto de sutura entre o discurso que interpela, que “convoca” e o lapso, que indicia a subjetividade. (CORACINI, 2003, p. 293). Certamente não é ele que está dizendo como/onde se deve utilizar o aparelho celular, mas é o outro que ele ouviu – professor, coordenador, pais e/ou responsáveis; é a outra voz que ele traz para seu discurso, uma vez que ele não é a fonte e origem de seu dizer. Essas imagens positivas/negativas a respeito do celular foram construídas muito mais pelas experiências dos outros, pelos discursos outros do que pela sua (sujeito ALud) própria experiência.

Vale ressaltar que o uso do celular para “fins pedagógicos” foi permitido somente a partir do Regimento Escolar atual, vigente a partir de 2017 (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 15). A imagem negativa do uso do celular, provavelmente foi construída pelo fato de que no ambiente virtual somos expostos aos contatos facilitados pela tecnologia eletrônica, onde a intimidade e até mesmo o próprio sujeito, se anula em troca da informação e comunicação.

O sujeito adolescente ao ecoar o discurso do outro como se fosse seu, sem refletir se para alguns fins o celular seria ou não importante em sala de aula nos revela que este sujeito adolescente não está livre para dizer tudo o que pensa, pois é sujeito a certa formação discursiva, ideológica, a deslizos e deslocamentos. Ademais, as regras disciplinares tem controlado o espaço, o tempo, o corpo, criando indivíduos submissos como o sujeito (ALud), peça fundamental para a manutenção do sistema social.

Nesse sentido, compreendemos estes deslocamentos do sujeito (Ami), mediante a complexidade que o envolve como sujeito constituído pela falta, pelo desejo de querer ser inteiro e ao mesmo tempo tem o desejo de romper e resistir ao poder mas se submete à fadada disciplinarização.

3.5. Violência velada e revelada

A respeito das imagens que o adolescente faz a respeito da violência no ambiente escolar algo nos despertou interesse. No roteiro da entrevista, direcionamos uma questão

solicitando ao aluno que conte um fato/acometimento vivido em sala de aula e que marcou sua vida. (cf. Apêndice IV, p. 106). Dos onze estudantes entrevistados, um relatou um fato positivo que marcou sua vida, dois disseram não haver ou lembrar de nenhum fato e oito alunos se reportaram a episódios de violência no ambiente escolar, não formulando uma visão e um significado positivo a respeito da escola, embora a gestão escolar tenha em seu Projeto Político Pedagógico algumas metas como: “tornar a escola um lugar atrativo para os jovens” e diminuir a indisciplina na escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 11).

A escola, outrora idealizada para ser um lugar de aprendizagem, caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, passa a ser local de exclusão social, onde se reproduzem “situações de violência e discriminação física, moral e simbólica” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 75), o que nomeamos, nesta pesquisa de “violência velada”.

Os discursos a respeito das violências cotidianas expressam incivildades como humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito, reflexos das formas variadas de exclusões sociais vividas pelo sujeito no relacionamento entre seus pares, professores e funcionários no ambiente escolar. Isso ocorre, em geral, quando as regras da escola não são claras e impostas de maneira arbitrária, quando professores afastam-se da cultura juvenil, quando códigos culturais não são compreendidos, quando alunos não são escutados e as relações de confiança são quase inexistentes. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Lemos no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual São José a respeito dos valores morais e éticos que eles “nor-teiam e são a base de todas as ações e a convivência da comunidade escolar”. No Art. 106, consta:

Esta Unidade Escolar desenvolverá ações de prevenção e combate ao bullying e a violência escolar, por meio de: I - capacitação dos docentes e equipe pedagógica para a implementação das ações de prevenção, orientação e solução; II - organização de palestras; [...] IV - orientação e advertência aos agressores sobre as consequências dessas práticas; [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 2).

Nesse sentido, Larrosa (1998) afirma que o componente básico da ideologia implícita nessas atividades/ações é que “não se trata de uma questão de transmitir valores, mas de permitir e melhorar a reflexão e a comunicação”. (LARROSA, 1998, p. 70). Ainda segundo o autor, as atuais teorias da instrução e do desenvolvimento moral estão baseadas em abordagens kantianas da moralidade e, como consequência, tendem a favor da argumentação em termos de direitos ou justiça, em prejuízo de uma argumentação centrada na preocupação

com o outro; uma obrigação de ser moral e não uma questão de valores, sentimentos ou compromisso pessoal. (LARROSA, 1998).

Os três primeiros recortes na sequência desta análise se reportam a fatos que marcaram a vida do estudante adolescente (AK) e que interpretamos como atos de violência (questão cinco):

Na verdade, o bullying né? É muito horrível isso, uma coisa que me marcou muito foi isso, o bullying, mas o resto de boa. (intervenção se o aluno queria falar sobre). Não, é muito constrangedor. (risos) Na infância, a gente como é criança, a gente num entende, ai leva tudo pela... a gente fica triste, magoada, essas coisas, mas conforme a gente vai crescendo a gente vai entendendo ai...vai levando na brincadeira, mas tá tudo bem. (risos). (AK).

Atentamos para o uso da interrogação retórica “né?” como uma estratégia discursiva para buscar o assentimento do interlocutor, sua confirmação, revelando uma falha do sujeito que necessita continuamente ser denegada e que da mesma forma renova-se como falha e como necessidade de confirmação: “Na verdade, o bullying né?”, ou seja, em uma escola em que se prega valores morais e éticos - respeito à adversidade, pluralismo de ideias, cordialidade -, como base de convivência, ainda assim aconteceu o bullying. As agressões verbais, quando recorrentes criam sentimento de apatia, de impotência, tristezas; vários pesquisadores sociólogos tem conceituado violência não somente no âmbito físico, mas também psicológico e emocional. (ABRAMOVAY; VARELLA, 2002). Esse adolescente tem a compreensão disso, pois diz: “É muito horrível isso, uma coisa que me marcou muito foi isso, o bullying [...]”.

Para enfatizar a experiência negativa, o sujeito (AK) utiliza o termo “muito” por três vezes associado a palavras que expressam a injustiça vivida: “muito horrível”, “marcou muito”, “muito constrangedor”. Contudo, a conjunção “mas”, marca por três vezes, a construção da oração coordenada adversativa, indicando relação de oposição entre as unidades ligadas: “[...] uma coisa que me marcou muito foi isso, o bullying, mas o resto de boa”, “[...] a gente fica triste, magoada, essas coisas, mas conforme a gente vai crescendo a gente vai entendendo ai...vai levando na brincadeira, mas tá tudo bem.”. O movimento argumentativo pode ser adequadamente apreendido e explicado a partir da consideração do interdiscurso na enunciação; esta sequência cruza dois discursos. O sujeito, ora toma a posição de um sujeito injustiçado, ferido e oprimido: “É muito horrível isso, uma coisa que me marcou muito foi isso, o bullying [...]”, “muito constrangedor”, “a gente fica triste, magoada”. Em seguida, como um sujeito que tem absoluta prioridade, a quem a família, a

sociedade e o Estado garantem direitos como a dignidade, o respeito colocando-o a salvo de toda forma de discriminação, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2019), percebe não haver motivos para insurreição.

Temos os mecanismos disciplinares mantendo, sob controle, a vida e as possíveis oposições. Entrevemos o estereótipo de adolescência como uma fase de alegrias, repleta de esperanças quanto ao futuro, respaldada em tantos direitos e leis protetivas; e como os estereótipos são os lugares comuns do discurso, dizem respeito ao que todo mundo diz e sabe (LARROSA, 2000), convoca mecanicamente o assentimento do sujeito adolescente quanto ao dever óbvio de “estar tudo bem”, “de boa”. Então o sujeito se acomoda e aceita os valores (ou a falta deles) sociais da sociedade capitalista: “[...] mas o resto é de boa”, “mas conforme a gente vai crescendo a gente vai entendendo aí... vai levando na brincadeira, mas tá tudo bem.”

Na unidade de sentido desta enunciação, temos um efeito de posições do sujeito no acontecimento enunciativo, ora ele enuncia o sofrimento do bullying, ora diz que está tudo bem e ri. É um efeito do que podemos chamar de dispersão do sujeito (FOUCAULT, 2008a) e nesta dispersão, o sujeito deixa entrever alguns traços como dificuldade de elaboração, silêncios, embaraços: “[...] aí leva tudo pela... a gente fica triste, magoada, essas coisas, mas conforme a gente vai crescendo a gente vai entendendo aí... vai levando na brincadeira, mas tá tudo bem.”

A memória discursiva seleciona do arquivo, aquilo que pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona; os risos – marcados por duas vezes nesta sequência –, falam e fazem calar: “Não, é muito constrangedor. (risos)”, “a gente fica triste, magoada, essas coisas (risos)”. São indícios de um silenciamento fundador, levando-nos a inferir que o sentido pode ser outro, ou seja, que nem tudo está tão bem assim. Inserido em uma sociedade pós-moderna, o adolescente tenta encobrir as diferenças e o conflito provocado pelo atravessamento de vozes dissonantes, heterogêneas; por isso avistamos o direito e o avesso do seu discurso. Inferimos também que os risos, nesta sequência, tem o efeito de uma meta enunciação e denotam algo de sarcástico sobre a própria enunciação; uma forma de suportar e até mesmo subverter a situação.

Outro enunciado relatando um fato marcante na escola (sujeito AS, questão cinco):

Vixi!!! É meio difícil lembrar isso hein? Vale contar briga? É, igual eu falei que tiveram uma vez na sala que jogaram cadeira pra todo canto, mas foi em outra escola não foi nessa aqui não, tiveram a briga lá e jogaram cadeira, jogaram no professor, foi...tive vontade de fazer aquilo também (risos), mas eu não briguei não, eu fiquei na minha quietinho, eu assim tava no fundão né, lá no cantinho ai nem chegou ni mim não, mas deu vontade. (AS).

Observamos ser muito comum a meta-enunciação interlocutiva na adolescência - “hein?”, “né” – pelo fato de estar suposta ao interlocutor a possibilidade de não coincidir no entendimento das afirmações que se fazem; avistamos o sentimento de insuficiência do adolescente (AS), a incompletude e o desejo de ser completo inerente de todo sujeito. Denota também, o anseio por reduzir a distância em relação ao interlocutor, provocada pela movimentação subjetiva adolescente: “É meio difícil lembrar isso, hein?”, “[...] eu assim tava no fundão né [...]”

A memória se faz de história e ficção; ao lembrar um fato passado, - acreditamos que podemos fazê-lo -, o sujeito (AS) o transforma e a ele acrescenta novos traços. Daí a necessidade de seleção e controle dos fatos a serem narrados: “É meio difícil lembrar isso hein? Vale contar briga?” Contudo, mesmo perante uma seleção rigorosa ocorre um deslocamento na produção do sentido que o sujeito esperava, comprometendo assim a possibilidade de se atingir o que era objetivado - o ato violento que marcou sua memória.

Na sequência do enunciado, ele diz: “[...] e jogaram cadeira, jogaram no professor, foi.. tive vontade de fazer aquilo também (risos)”. O descontrole associado à violência tem de certa forma, um caráter contagiante, endêmico, e, uma vez deflagrada, a violência é mecanicamente multiplicada e tendem, muitas vezes, a naturalizar-se nas relações entre pares de alunos, professores etc... (ABRAMOVAY, 2000). Contudo, a seleção de tal enunciado não é aleatória; faz emergir traços de relações de poder e desejo de subversão. Nesse sentido, os risos tomam o lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito; ele achou bom o acontecimento, embora, de início, tenha enunciado de forma espantosa e apreensiva: “Vixi!! É meio difícil lembrar isso hein? Vale contar briga?”

Surge na sequência discursiva, o Comentário, procedimento de produção dos discursos (FOUCAULT, 2006a), que ocorre no interior do próprio discurso e traz em si a possibilidade de regular o acontecimento. Dado que todo ato de linguagem pressupõe a presença do Outro (BAKHTIN, 2006), o comentário ganha uma enorme importância no que se refere no direcionamento da produção do sentido desejado; o sujeito (AS) tenta amenizar o contexto de violência enunciado até então: “[...] mas eu não briguei não, eu fiquei na minha quietinho [...]”.

O Comentário também permite-nos observar que tomar a palavra não é um ato de exteriorização do pensamento, mas se constitui, nessa perspectiva, num ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, o que nos conduz ao jogo das formações imaginárias. (PÊCHEUX, 1990).

Dessa forma, temos a imagem que o locutor adolescente (AS) faz do seu interlocutor (no caso, a pesquisadora que o entrevistou) que lhe questiona: quem é ela para que eu lhe fale assim? O que ela vai pensar de mim? Então, ele enuncia: “[...] tive vontade de fazer aquilo também (risos)” e reformula: “[...] mas eu não briguei não [...]” Ao enunciar pela negativa, o sujeito (AS) está afirmando algo que ecoa pela voz do outro, remetendo-nos ao discurso naturalizado pelo discurso científico que qualifica a adolescência como uma fase intermediária e conflituosa, ou seja, um sujeito propenso a confrontos: “[...] tive vontade de fazer aquilo também (risos)”

Contudo, a heterogeneidade constitutiva do discurso esboça um sujeito afeito a não violência, desafeto ao crime, garantidor da ordem social como lhe é inculcado por todas as regras e normas disciplinares: “[...] mas eu não briguei não, eu fiquei na minha quietinho[...]”. Nessa visão polifônica, temos uma premissa maior – de que os atos violentos estavam se propagando naquele ambiente –; a premissa menor de que ele teve vontade de participar da briga e a conclusão não esperada: “[...] mas eu não briguei não [...]”. Como o discurso não se reduz a um dizer explícito, o sujeito, atravessado pelo seu avesso, se contradiz: “[...] mas deu vontade.” Vemos a imagem esboçada do sujeito adolescente, contemporâneo, múltiplo, cindido e inconsciente (CORACINI, 2003).

Analisamos também a imagem que o sujeito (AS) tem do referente, daquilo de que se fala, ou seja, do fato – o ato de violência - que lhe marcou. No início de seu enunciado, o adolescente diz: “Vixi!”, “Vale contar briga?” O uso da interjeição demonstra admiração, susto, surpresa, medo. Considerando que o argumento é uma razão dada ao interlocutor para aceitar uma conclusão (GUIMARÃES, 2010), esse enunciado nos leva à compreensão de que o fato tenha sido marcante na vida do sujeito (AS) por envolver atos de violência. Contudo, no decorrer da sequência, depois que o sujeito (AS) revela o envolvimento do professor na briga, ele faz uma pausa, silencia e retoma seu discurso: “[...] tiveram a briga lá e jogaram cadeira, jogaram no professor foi ... tive vontade de fazer aquilo também (risos)”, deixando entrever qual seria a razão daquele fato ter marcado sua memória. O pronominal demonstrativo “aquilo” revela certa polissemia; não sabemos exatamente se ele teve vontade de participar da briga de uma maneira geral ou exclusivamente do ato violento contra o professor.

Tanto a pausa como os risos surgem no trabalho do silenciamento, caracterizado pela censura, e da seleção de enunciados, momento que depreendemos que, talvez, esse fato tenha marcado a memória do adolescente (AS), não pelos atos de violência, mas por assistir e

entrever ali naquela situação uma oportunidade de resistência às relações de poder e subversão ao sistema, ainda que por atos de violência.

Ainda sobre o fato que marcou sua vida na escola, remetemo-nos ao enunciado do sujeito adolescente (AGa) (questão cinco):

Já, vários... discussão com professor, desrespeito, briga...(risos), já teve muito...[...] era debate e o debate acabou saindo em discussão de duas menina, aí elas começou discutir, o professor não conseguiu conter e onde saiu a briga, virou aquela confusão toda, teve agressão física, verbal (risos), até que nós conseguiu separar. Eu tentei separá, eu num sou fã de briga, essas coisas, de confusão. Sou tranquilo.

O sujeito enuncia: “Já, vários... discussão com professor, desrespeito, briga... (risos), já teve muito... [...]”. Depreendemos, dessa forma, que todos os fatos que marcaram sua vida escolar se referem a episódios de violência, pois ele utiliza termos como “vários”, “muito”. A iminência de atos violentos no cotidiano escolar gera sensação de descontrole, de que a violência pode ser deflagrada de súbito, por qualquer razão ou pessoa: “[...] era debate e o debate acabou saindo em discussão de duas menina, aí elas começou discutir, o professor não conseguiu conter e onde saiu a briga.”

Corroboramos assim juntamente com Abramovay (2002) a afirmação de que existe uma propensão maior entre estudantes, a perpetuar a violência ao invés de tentar saná-la e também o fato de que a mulher jovem está cada vez mais recorrendo para o que antes era tido como um padrão masculino ao se envolver em brigas e agressões físicas.

Avistamos um discurso controlado, selecionado e organizado a fim de afastar os poderes e os perigos. (FOUCAULT, 2006a): “Já, vários... discussão com professor, desrespeito, briga... (risos), já teve muito... [...]”. A interdição, procedimento de exclusão bastante comum no discurso, aponta para o fato de que o sujeito (AGa) não tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância; revela uma forte ligação com o desejo e com o poder. Por isso, o sujeito (AGa) se utiliza dos silenciamentos, das reticências.

Observamos, nesse fragmento, as condições de produção no processo de identificação do adolescente (AGa): “[...] até que nós conseguiu separar. Eu tentei separa, eu num sou fã de briga, essas coisas, de confusão. Sou tranquilo.” A modalização "até", preposição que expressa um limite espacial, indica uma possibilidade inesperada e extrema que "até" pode ser contemplada, mas que não é o esperado no contexto. (SETTINERI, 1999). O sujeito (AGa) se vê como um sujeito inserido em uma tal adolescência, uma fase intermediária de vida, época de ajustes, propensa a conflitos, “até” que se consiga fazê-los parar; sujeitos em falta e na

busca de autonomia, carente de limites e da contenção de um professor preceptor da moralidade: “[...] o professor não conseguiu conter e onde saiu a briga [...]”. A identidade do adolescente (AGa) é construída pelo imaginário social, que, ao mesmo tempo, em que constrói as auto-imagens é por elas construído.

O imaginário produz determinados efeitos, dessa forma, o sujeito (AGa), locutor do discurso, tenta direcionar a forma como o seu dizer será interpretado pelo outro e organiza sua memória discursiva a fim de suavizar o acontecimento: “[...] até que nós conseguimos separar. Eu tentei separar, eu num sou fã de briga, essas coisas, de confusão. Sou tranquilo.” Vemos a preocupação com a autoimagem diante do interlocutor (a pesquisadora), visto que dentro do jogo de imagens, a imagem que se faz de si desempenha um papel soberano na sociedade contemporânea.

A sequência “[...], eu num sou fã de briga, essas coisas, de confusão. Sou tranquilo.” reporta a um discurso outro, uma não-coincidência (AUTHIER-REVUZ, 1998), segundo a qual “os adolescentes não são tranquilos, gostam de briga e de confusão”. Vemos emergir a negociação do trabalho de “denegação”, em que a identificação aparece como máscara: “Sou tranquilo.”

Novamente, interpretamos os risos – surgem duas vezes –, como a constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito e denotam algo de sarcástico sobre a própria enunciação; depois de falar de briga, ele ri; depois de falar em agressão física e verbal, ri novamente. Talvez, ironia de uma gestão escolar que tem como meta de qualidade proporcionar um ambiente saudável de interação no exercício dos direitos e deveres, garantindo a boa convivência? (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 28).

Na escola contemporânea, a educação moral ensina, principalmente, por meio de práticas/projetos interdisciplinares “pontuais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 24). A construção do eu moral é, dessa forma, o desenvolvimento de “competências de procedimentos”; resultado da participação do estudante nestas ações que Larrosa (1998) compara a rituais, pois são como “ações sociais” nas quais a forma do social é expressiva. (LARROSA, 1998, p. 58).

Esta é a única sequência de enunciados que versa sobre atos violentos e que não diz respeito à qualquer fato que marcou a vida do sujeito. Ele fala aqui sobre a importância da disciplina na escola - questão dois. Observamos, no discurso do sujeito (AF) a obrigação da moralidade mesmo que seja às custas da punição:

Sim, porque se não houvesse, muitos alunos estarão brigando, um matando o outro. É um brigando, porque tem muita briga que vem aluno com faca, se não tivesse as punições aconteceria isso.

Percebemos nesse enunciado, o uso da forma nominal do verbo no gerúndio, forma que caracteriza ações verbais prolongadas, ou que ainda estão em desenvolvimento. Temos a forma “matando” e por duas vezes a forma “brigando”, sugerindo que a violência é experimentada pelos adolescentes como fenômeno cotidiano no ambiente escolar. Atentamos também para a repetição de elementos em extensão (COURTINE; MARANDIN, 2016), utilizados como recurso de expressividade para enfatizar a ideia da violência que o adolescente quer destacar: “[...] brigando, um matando o outro. É um brigando, porque tem muita briga [...]”. A repetição sem novas elaborações aponta também para uma falta de reflexão e de domínio sobre o que está sendo dito. (FIORIN; SAVIOLI, 1993) .

Na sequência da progressão discursiva, o sujeito repete elementos, mas acrescenta uma nova informação “[...] porque tem muita briga, vem aluno com faca [...]”. Observamos, na sequência discursiva, uma relação de menor e maior força entre os argumentos o que leva o sujeito para a conclusão: “[...] se não tivesse as punições aconteceria isso.” Ao mesmo tempo em que os atos de violência são tidos como parte do cotidiano deste adolescente, são concebidos como prática anormal e condenável, e por isso não naturalizada, porque ultrapassa os limites do que para ele é visto como forma aceitável, especialmente por envolver agressão física, fato que serviu de argumento para que seja aceita sua conclusão pelo interlocutor. O discurso da moral prevalece no inconsciente desse sujeito, já foi cristalizado em sua memória discursiva.

Ao ser questionado sobre a importância da disciplina na escola, o adolescente afirma ser importante sim, “[...] porque se não houvesse, muitos alunos estarão brigando, um matando o outro.” A partícula “se” indica um discurso outro em circulação (CORACINI, 2003) e, afetado pela memória discursiva, o adolescente enunciatador aponta, pela denegação, para uma posição de resistência ao discurso instituído de que a disciplina, as regras, o controle e até mesmo a punição são essenciais para a ordem social. Entendemos aqui, a denegação como uma pista para a relação do discurso com a exterioridade (ECKERT- HOFF, 2003), ou seja, este sujeito socio-histórico fala de uma escola, cujas práticas discursivas são propagadas, fruto das relações de poder e estabelecem comportamentos, punindo os que não tendem ao modo de ser por ela instituído: “[...] se não tivesse as punições aconteceria isso.” As imagens negativas construídas sobre a adolescência se associam às imagens de um sujeito em crise, causador de problemas e tensões, objeto de consciência social; discurso científico bastante

propagado a respeito da adolescência, veiculado pela mídia (p. 56), mas também e, sobretudo, pelos próprios autores da educação.

O enunciador opõe posições de sujeito divergentes dentro da mesma formação discursiva e aponta para diferentes processos ideológicos quando, pela denegação, revela a possibilidade em admitir um afastamento da sociedade de controle ideal, (SETTINERI, 1999): “[...] se não houvesse [...]”, “[...] se não tivesse [...]” Avistamos, dessa forma indícios de resistência no curso de uma negociação do sujeito com seu próprio discurso e com o discurso do Outro no que tange ao controle dos atos violentos. O trabalho do inconsciente gera a impossibilidade do controle de si e do dizer emergindo a heterogeneidade constitutiva do discurso. (CORACINI, 2007).

Nos dias atuais, como um espelho que refrata, a instituição escolar tem expressado fenômenos como a exclusão social e institucional, a crise e o conflito de valores. As situações de violências tem comprometido o que deveria ser a identidade da escola, não sendo mais, dessa forma, representada como lugar seguro de integração social. (ABRAMOVAY, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essas considerações remetendo-nos à epígrafe inicial desta pesquisa, de Rubem Alves, ao afirmar que “otimismo é quando, sendo primavera do lado de fora, nasce a primavera do lado de dentro. Esperança é quando, sendo seca absoluta do lado de fora, continuam as fontes a borbulhar dentro do coração.” (Rubem Alves, 2001, p. 159). Hoje, há vinte e dois anos após esses escritos, ano de 2020, precisamos desse olhar de otimismo, de esperança...

No início desta investigação, as pesquisas bibliográficas e as respectivas leituras nos conduziram a um material amplo acerca da disciplina/indisciplina escolar, fato que contribuiu para a constituição e delimitação do nosso objeto de pesquisa. Nesse percurso, surgiram inúmeras inquietações; algumas se tornaram questões da presente pesquisa, sustentando e direcionando-a. Nesse intuito, definimos nosso objetivo geral: analisar o discurso de alunos adolescentes, entre quinze e dezessete anos de idade, da Escola Estadual São José, com o fito de entender as imagens que o jovem estudante faz de si, bem como das regras de disciplinarização estabelecidas na e pela escola.

Ao iniciar esta pesquisa, algumas questões nos inquietavam, dentre elas, destacamos: Qual a imagem que o estudante adolescente faz de si, como sujeito socio-histórico, propósito

de uma disciplinarização inculcada por meio das relações de poder? Ele se vê simplesmente como “alvo” de um mecanismo coercitivo de disciplina ou como autor consciente de seus direitos, deveres e limites no processo escolar e na sociedade? Como o adolescente recebe as normas disciplinares da escola, em atitude de submissão ou subversão? Em uma era em que se prega a inclusão, a autonomia e a liberdade, como tem se estabelecido a disciplina na escola?

No intuito de respondermos a essas questões, desenvolvemos aqui algumas reflexões a partir do trabalho de interpretação/análise realizado no capítulo três - sustentado teoricamente pelos demais capítulos desta dissertação.

Quanto à imagem que o aluno adolescente faz de si, temos que o discurso a respeito da constituição identitária desse sujeito é produzido inconscientemente, segundo um efeito imaginário de si e do outro, interpelado pela ideologia, pelo histórico e pelo simbólico. Ao mesmo tempo em que o sujeito adolescente constrói o imaginário social, é por ele construído, por isso suas identificações estão sempre em processo de reformulação, típico do ser humano e muito mais do sujeito contemporâneo, influenciado e constituído pelo momento histórico-social. Nesse sentido, constantemente, o sujeito adolescente assume o lugar discursivo que lhe foi conferido ao longo dos anos, conforme a imagem tradicional, um ser problemático, em constante crise, em fase de transição - “Porque o aluno não tem responsabilidade, nem do terceiro ano não tem responsabilidade”.

Esse sujeito assume também, o lugar discursivo do sujeito neoliberal, cuja ideologia nos remete à ideia de responsabilidade sobre si, sobre seu próprio futuro, responsável pela manutenção de valores na escola como na sociedade em geral, discurso largamente inculcado pela mídia, pelo próprio ambiente escolar e seus documentos reguladores como o Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico.

O sujeito adolescente vive, assim, essa tensão contínua entre um discurso que o valoriza, produto de um desejo (pessoal, social e político) e outro que o desvaloriza, resultante de uma história marcada e estereotipada e se apresenta como um conjunto disperso de significados que se dizem e se contradizem incessantemente, revelando a alteridade que constitui estes estudantes adolescentes.

A imagem que esse estudante tem de si mesmo anuncia uma submissão à disciplina escolar, efeito da disciplinarização e do conhecimento de seu lugar na sociedade como um sujeito de direitos, embora o exercício destes esteja no nível abstrato, pontual, individual, não alcançando o nível social como observamos no enunciado do adolescente ao falar sobre o conhecimento dos seus direitos: “[...] ajuda e influencia a gente saber dos nossos direitos, caso aconteça alguma coisa.”

Ao olharmos para esses discursos, observamos que o exercício do poder disciplinar, por intermédio do discurso escolar, das políticas públicas, das legislações, da mídia, enfim do sistema social e educacional, tem cumprido a função de administrar o campo social num fluxo intermitente e circular; da escola para o social, do social para a escola. As normas presentes na escola fundamentam a manutenção da ordem escolar e é evidente que devam existir e, algumas vezes, funcionam quando são conhecidas, entretanto, em muitos casos, as regras nas escolas não são discutidas, nem tampouco forjadas, concorde alunos e professores que, frequentemente, nem mesmo conhecem suas razões. Falta aos discursos da/na escola, uma postura crítica acerca dos processos de sujeição e das relações de poder emergentes nas práticas escolares.

Os discursos desses sujeitos adolescentes sugerem a importância das regras/normas/disciplina, quando enfatizam seu papel social constitutivo na formação do ser humano para a vida em sociedade: “Porque se não tiver regra vai acabar virando uma bagunça [...]”; na constituição de seu ser moral: “Já te prepara assim.. pra te fazer uma pessoa melhor.”; e até mesmo para a boa prática de suas competências intelectuais e profissionais: “Importante para o futuro mesmo, independente do que eu for fazer.” A escola, ao cultivar a disciplina e a obediência como “dever-ser” ou como verdade absoluta por meio das discursividades legitima determinados comportamentos e conceitos. Assim, a disciplinarização também é concebida para esses adolescentes como algo importante, necessário e inquestionável: “ótima”, “faz uma ótima correção”, “tem que ter uma disciplina”, “ajuda os professores a ter liderança”.

Ressaltamos também que, ao ecoar o discurso do outro como se fosse seu, o adolescente aponta para o fato de que não é livre para dizer tudo o que pensa, pois é sujeito a certa formação discursiva, ideológica, a deslizos e deslocamentos. Sem qualquer consciência desse processo, o estudante adolescente não vislumbra certa medida de autonomia, mas reflete a carência, em nossa atual sociedade, de sujeitos ativos, capazes de sugerir e transformar.

Observamos, assim, que toda disciplina, projetos, temas interdisciplinares que tivemos a oportunidade de conhecer – pela leitura do texto do Programa Ética e Cidadania, do Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno -, encerram um projeto de controle que se delimita pelo discurso; controlam o espaço, o tempo, o corpo, a mente, criando, moldando, regulando os estudantes adolescentes como sujeitos submissos e regulados, peça fundamental para a manutenção do sistema social capitalista. Para esses sujeitos, as leis/regras são importantes; ajudam na defesa de seus direitos, impõe limites, constituem objeto de conhecimento -, mas também fazem emergir desejo de subversão, manifesto no discurso pela denegação, por

silenciamentos, pelos risos com conotação irônica, pelo uso da conjunção “mas” indicando um movimento contraditório no discurso, constituindo, dessa forma, indícios de resistência.

Resistência que se revelou tal como morangos à beira do abismo, pois como diz Alves (2001) “a esperança se alimenta de pequenas coisas. Nas pequenas coisas ela floresce. Basta-lhe um morango à beira do abismo. [...] A possibilidade da esperança...”²⁰. Nessa esperança, e concorde a Varela (2000, p. 95), embora as instituições escolares desempenhem de fato funções de ‘submetimento’, acreditamos que elas podem desempenhar também funções libertadoras em que seja possível a formação de sujeitos ativos que resistam às formas de imposição. Pois “esperança é quando, sendo seca absoluta do lado de fora, continuam as fontes a borbulhar dentro do coração.” (ALVES, 2001). Aproximamos nosso interesse à “seca absoluta”, aos desertos entrevistados nesta pesquisa como o descrédito de políticas públicas, o individualismo e ao mesmo tempo a massificação, a intolerância, a exclusão, a violência, as limitações da educação, a submissão.

Assentimos com Pignatelli (2000) que a superação da educação passiva é ao mesmo tempo um momento “estético” e um momento político porque ela pede aos estudantes que “re-percebam” suas compreensões anteriores e que pratiquem novas percepções como aprendizes criativos. (PIGNATELLI, 2000, p. 144). Essa política informada pela estética permitiria e veria o valor de expressões de resistência – tais como as denunciadas nesta pesquisa - não apenas com base na capacidade do sujeito de ser reflexivo mas também da vontade e capacidade do indivíduo para moldar sua existência sob formas ainda não pensadas e, portanto, ainda não dominadas.

Como testemunhamos nesta pesquisa, embora a sociedade moderna mantenha um projeto de educação baseado em discursos de autonomia, liberdade, transformação, inclusão, cidadania, ela não concretiza esse projeto, mas, ainda revive a Idade Clássica, pois cultiva práticas e concepções alinhadas aos ideários de disciplina, vigilância, controle, adestramento e punição. Temos a escola como um espaço disciplinador, cuja função é “moldar” o sujeito adolescente segundo valores, interesses e padrões de nossa sociedade contemporânea, inerentemente autoritária, individualista e excludente.

Dessa forma, nos remetemos aqui aos objetivos específicos desta pesquisa e as considerações a respeito. Ao investigar as imagens que esses alunos apresentam sobre as relações de poder existentes na escola, depreendemos que o imaginário destes sujeitos adolescentes é construído no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são

²⁰ Sobre a história dos morangos à beira do abismo leia Entrevista com Rubem Alves disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/515030-coma-os-morangos>

regidas pelas relações de poder. Observamos, dentre muitas outras, uma formação discursiva, ancorada na ideologia de classes, em que o adolescente toma a posição discursiva do injustiçado socialmente; discurso inculcado e propagado pela própria escola como um recurso ideológico para a manutenção das desigualdades sociais. Por outro lado, a escola tem a ilusão de ser capaz de transformar “as relações de poder, autoritárias e verticais, em relações igualitárias e horizontais, de caráter dialógico e democrático.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

No intuito de problematizar em que medida o processo de disciplinarização tem se constituído uma prática de inclusão/exclusão identificamos que a busca pela disciplina e pelo controle, revelou-se, na materialização dos discursos, como uma prática que gera indícios de exclusão apesar de seu discurso pregar a inclusão. Entrevemos, no discurso dos sujeitos, o conflito entre o trabalho e o esforço que o estudo noturno implica além de situações de violência e discriminação física, moral e simbólica reproduzidas na escola que passa a ser local de exclusão social. Suas práticas discursivas de normalização também produzem indícios de exclusão, visto que, determinam como os sujeitos pertencentes à instituição escolar devem agir, pensar, falar e se constituir enquanto sujeito, excluindo os que não tendem ao modo de ser por ela constituído. Dessa forma, modos de subjetivação distintos promovem um sentimento de exclusão subjetiva como vemos no discurso do adolescente em: “[...] por isso que nós somos meio afastado assim.” Podemos considerar também o *bullying* como fruto desta normalização e exclusão: “É muito horrível isso, uma coisa que me marcou muito foi isso, o *bullyng*.”

Dessarte, considerando-se que o sujeito se vê no outro, essa exclusão que o sistema escolar e a própria sociedade impõe e reproduz gera a auto exclusão, num movimento dialógico e circular, o que nos remete à questão da cidadania. No sistema educacional atual, é cidadão aquele que se sentir incluído, e incluir o diferente significa permitir que o outro conheça as nossas verdades na expectativa, inconsciente, de que venha a se tornar semelhante a nós ou talvez de que se mantenha diferente de nós para que continuemos a nos sentir mais privilegiados do que ele é, conseqüentemente, menos limitados do que somos. Dessa forma o sistema escolar reproduz a exclusão e mantém as desigualdades do sistema capitalista.

Defendemos, juntamente a Coracini (2007), a concepção de cidadania como direito de ser o que se é, repensar a escola a partir do outro, ouvir o outro, não reduzindo tudo e todos a regras, formas e fôrmas, mas compreender o mundo do outro, diferente do nosso, nele penetrar para nos transformarmos e não apenas para transformar o outro, fazendo-o vir até nós, buscando um lugar que não encontra. Precisamos ouvir quando nos dizem a respeito das

“suas” maravilhas, as “suas” crenças, as “suas” verdades, tão verdadeiras como as nossas verdades, tão ilusórias como as nossas ilusões (CORACINI, 2007, p. 111), gerando um ambiente em que se sintam pertencentes àquele universo, restabelecendo vínculos e relacionamentos positivos.

No entanto, sabemos que as condições de possibilidade da escola moderna não são inerentes à natureza humana; ao contrário, a escola moderna tem se constituído, gradualmente, por demandas econômicas e políticas de uma classe social emergente, a burguesia. Então, “sendo seca absoluta do lado de fora” (ALVES, 2001), ou seja, conhecendo que não podemos escapar desse poder disciplinar que opera em nós um assujeitamento, “continuam as fontes a borbulhar dentro do coração” e dessa forma, podemos ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização que abram caminho a outras formas de relação e subjetivação na escola.

Aprendendo com Foucault, a questão que se nos coloca na modernidade – questão ao mesmo tempo política, ética, social e filosófica - deve ser refutar o que somos e libertar-nos da individualização crescente mas também da massificação e da saturação das coerções impostas pelo poder globalizador. Luta que deve ser indefinida e constante a fim de sermos diferentes do que somos, num trabalho de crítica e de liberdade a fim de subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna, contestando-as, num fluxo também intermitente e circular – da escola para a sociedade, da sociedade para a escola. Esta prática deve envolver primeiramente, um engajamento crítico das práticas que nos auto constituem, voltando à questão “quem somos nós?” (cf epígrafe p. 56) ou, como chegamos a ser o que somos, para a partir daí contestar aquilo que somos. Em sequência deve envolver um questionamento das condições – sociais, históricas e culturais -, nas quais somos constituídos.

A liberdade que Foucault propõe, Veiga-Neto (2007, p. 22) denomina de “homeopática” porque em pequenas doses, concretas, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo. Por isso, estas considerações são propensas justamente a esta crítica, uma singela dose homeopática de liberdade como “fontes a borbulhar dentro do coração”, porque acreditamos que se quisermos uma escola melhor, teremos de inventá-la, mesmo “a beira do abismo”, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para esta mudança, tudo já está e já vai mudando de lugar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. (Org.) **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam; LIMA, Fabiano; VARELLA, Santiago. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: ABRAMOVAY, Miriam. (Org.) **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALBERTI, Sonia. **Esse sujeito adolescente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/Contra Capa, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas-SP, v. 19, p. 25-42, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Considerações sobre modalização autonímica e discurso outro**. Letras de Hoje. Porto Alegre-RS, v. 34, n. 2, p. 7-30, 1999.
- ALVES, Rubem. Concerto para corpo e alma. 6. ed. Campinas-SP: Papyrus. 2001
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora Unesp, 2002, p. 71-210.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2006.
- BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, Vanice, NAVARRO-BARBOSA, Pedro. (orgs.) **Foucault e os domínios da linguagem**: Discurso, Poder, Subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.
- BARONAS, Roberto Leiser. Bakhtin, Foucault e Pêcheux na Análise de Discurso: problema sociológico ou epistemológico? **Estudos Linguísticos**, v. 35, p. 156-165, 2006.
- BARONAS, Roberto Leiser. Discurso e mídia: memória, esquecimento e (in)significação. In: NAVARRO, Pedro. (org.) **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. Editora ClaraLuz, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo-SP: Brasiliense. 2003.
- BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: Estudos da sociologia do desvio. Tradução Maria Luiza X. de A. Borge. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2008.

BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo. In CARDOSO, Marta Rezende. (Org.) **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Inclusão e exclusão social. Módulo I. Ética. Brasília, 2007, p. 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2172-1-etica-fasciculo-pdf/file> Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Inclusão e exclusão social. Módulo 4. Inclusão Social. Brasília, 2007a, p. 6. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015522.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019, p. 178. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

CALLIGARIS, Contardo. A adolescência. São Paulo: Publifólia, 2000.

CARDOSO, Marta Rezende. Entrevista com Jurandir Freire Costa. In CARDOSO, Marta Rezende. (Org) **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta. 2011

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências - casos em áreas urbanas, Brasil. In: ABRAMOVAY, Miriam. (Org.) **Escola e violência**. (org.) Brasília: UNESCO, 2002.

CAVALLARI, Juliana Santana. **O Discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2005.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa **Educar em Revista**. Curitiba, n. 15, jan-dez, 1999.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Campinas-SP, 2004.

CORACINI, Maria José. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, Maria José e Ernesto Sergio BERTOLDO (Orgs.) **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula** (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues. Entre a memória e o esquecimento: fragmento de uma história de vida. In: CORACINI, Maria José Rodrigues; GHIRALDELO, Claudete Moreno

(Orgs.). **Nas malhas do discurso:** memória, imaginário e subjetividade, formação de professores (língua materna e estrangeira), leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011, p. 23-74.

CORACINI, Maria José Rodrigues. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. **Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 400-411, 2014.

COURTNE, Jean-Jaques. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução Instituto de Letras. São Carlos-SP: EduFSCar, 2014.

COURTNE, Jean-Jaques; MARANDIN, Jean-Marie. Que objeto para a Análise de Discurso? In: CONEIN, Bernard; COURTNE, Jean-Jaques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel. **Materialidades discursivas**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2016.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. A produção do *bullying* na escola: reflexos de uma sociedade disciplinar à luz do pensamento de Michel Foucault. In: ALMEIDA, Roberto Ribeiro; CRUZ, Priscila Aparecida da; ALVES, Mariany. (Orgs.) **Direitos Humanos em um contexto de desigualdades**. Birigui-SP: Boreal Editora, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 4 ed. São Paulo- SP: Boitempo. 2016.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **O sujeito da educação**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo:** uma impressão freudiana. Tradução Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente** **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf Acesso em 20 fev 2020.

ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI M. J. R. F. (org.). **Identidade e Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, Chapecó: Editora ARGOS. 2003.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto. Leitura e redação. 7. ed. São Paulo-SP: Editora Ática. 1993.

FONTENELE, Luciana Queiroz; MIRANDA, Luciana Lobo. Adolescência(s): Produções e Atravessamentos Discursivos em Análise. **Temas em Psicologia**. v. 25, n. 3, p. 969-982, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 14. ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo-SP: Loyola. 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 31. ed. Petrópolis: Vozes. 2006b

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)** Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2005, p. 285-316.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Silvane Aparecida. Ideologia: um dos pilares do pensamento Bakhtiniano. **Estudos Linguísticos**. RGL, n.º 3, p. 100-107, 2006.

GERALDI, João Wanderley Geraldi. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 8. ed. São Paulo: Record, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos-SP: Editora ClaraLuz, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os Limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. 4. ed. Campinas- SP: Editora RG, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A. 2005.

HAROCHE, Claudine. A elipse (falta necessária) e a incisa (acréscimo contigente) - O estatuto da determinação na gramática e sua relação com a subjetividade. In: CONEIN, Bernard; COURTNE, Jean-Jaques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel. (Orgs) **Materialidades discursivas**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2016.

HERZOG, Regina; SALZTRAGER, Ricardo. O sentido da revolta adolescente na contemporaneidade. In CARDOSO, Marta Rezende. (Org.) **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta. 2011

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Tradução Ruy Jungmann; Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral In: SILVA, Tomaz, Tadeu da. (org.) **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **O sujeito da educação**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. 2000.

LESOURD, Serge. **A construção adolescente no laço social**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

LÔBO, Daniela Couto. **Michel Foucault**: a sociedade punitiva e a educação. (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO/SED nº. 3.280, de 17 de maio de 2017. [Aprova o Regimento Escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul] **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, nº 9.411, p. 4-10, de 18 de maio de 2017. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9411_18_05_2017. Acesso em: 04 fev. 2020

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

NUNES, José Horta. Constituição do cidadão brasileiro: discursividade da moral em relatos de viajantes missionários. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. (Orgs.) **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas-SP: Pontes. 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso pedagógico. In: **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, p. 139-165, 1990.

PALMEIRA, Clarice Gomes; MAYERHOFFER, Elisa Lima; MARIZ, Nataly Netchaeva; CARDOSO, Marta Rezende. Desamparo e melancolia na adolescência contemporânea. In CARDOSO, Marta Rezende. (Org.) **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta. 2011.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento? Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. (Tese de Doutorado). - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

PIGNATELLI, Frank. O que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **O sujeito da educação**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. 2000.

PORTELLA, Oswaldo. Vocabulário Etimológico básico do acadêmico de Letras. **Letras – UFPR**. Curitiba, v. 33, p. 103-119, 1984.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ. Cassilândia. 2018. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 20 maio 2020.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SALLES, Leila Maria Ferreira. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 25-33, 1995.

SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão escolar e a educação para todos**. (Tese de doutorado). UFRGS: Porto Alegre, 2010.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Os estudos do discurso e nossas heranças: Bakhtin, Pêcheux e Foucault. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 181-190, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 20. ed. São Paulo, Editora Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SETTINERI, Francisco Frank. A adolescência como posição subjetiva: uma abordagem discursiva. **Letras de Hoje**. Porto Alegre-RS, v. 34, n. 2, pág. 169-220, 1999.

SILVA, Francisco Paulo da. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, Vanice. NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

UNICEF. UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 10 out. 2019.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **O sujeito da educação**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENTURI, Camilo; BARBOSA, Mariana; PINHEIRO, Teresa. Vergonha e Adolescência. In CARDOSO, Marta Rezende. (Org.) **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta. 2011.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE

Solicitamos a autorização do (a) Senhor (a) para que o (a) menor _____ sob sua responsabilidade participe da Pesquisa intitulada: O discurso do aluno adolescente sobre a disciplinarização: indícios de exclusão e resistência, sob a responsabilidade da pesquisadora Alessandra Müller da Silva Freitas. Queremos investigar como ele entende a disciplina que lhe é imposta na escola. Este tema tem sido fonte de muita preocupação por parte de todos os envolvidos na escola. Nosso objetivo é ampliar nosso conhecimento a respeito do tema e trazer novas reflexões que possam transformar pensamentos, ideais e atitudes de alunos e professores. Desta forma, iremos analisar a fala de alguns alunos sobre o que entendem por disciplina. Os adolescentes que participarão dessa pesquisa têm de quinze a dezessete anos de idade. O menor não é de forma alguma obrigado a participar da pesquisa, ele(a) tem total direito de escolha.

A pesquisa será realizada na Escola Estadual São José, município de Cassilândia, onde os alunos serão entrevistados individualmente pela pesquisadora, Alessandra Müller da Silva Freitas, que utilizará um aparelho para gravar as falas dos alunos e posteriormente serão transcritas para o papel. Para isso, a pesquisadora fará oito perguntas oralmente, perguntas abertas que serão respondidas à vontade pelos alunos. As perguntas foram elaboradas de maneira que os alunos tenham oportunidade para pensar, lembrar e expressar verbalmente situações, momentos e sentimentos vividos no ambiente escolar no que diz respeito à disciplina que lhes é imposta. O uso da entrevista como ferramenta metodológica da pesquisa é considerada segura, e o adolescente está amparado(a) por leis e resoluções. A participação do menor é voluntária. Caso o (a) Sr(a) autorize a participação do menor, os benefícios da pesquisa ao participante serão: o mesmo fará parte da pesquisa e terá posição de importância, ao serem questionados estaremos oportunizando à estes adolescentes momentos de reflexão que possa conscientizá-los não somente dos deveres e direitos políticos atribuídos aos cidadãos desta sociedade mas que eles (adolescentes entrevistados) se sintam autônomos para o exercício dos seus direitos e deveres, se reconhecendo como sujeitos socio-históricos. Haverá, também, palestra para a comunidade escolar (escola participante) ao final da redação final da pesquisa, momento em que serão apresentados os caminhos da pesquisa e suas reflexões para que possam servir de condução para novos horizontes no que diz respeito à construção (e não imposição) da disciplina.

Ninguém saberá que o menor estará participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram das atividades da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa faremos uma palestra para toda comunidade escolar expondo os resultados da mesma e abrindo espaço para que possamos refletir sobre o tema a fim de formularmos novas ideias e abriremos caminhos para novas ações que possam transformar nossa realidade. Qualquer dúvida, entre em contato com a pesquisadora responsável.

A análise será realizada a partir do discurso dos respondentes, os quais terão plena e integral liberdade de não darem resposta a alguma questão, caso optem por esse caminho ou ainda desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem prejuízo algum para o menor e garantido o seu anonimato. Não haverá nenhum tipo de interferência da pesquisadora sobre o entrevistado(a) em qualquer momento.

Os riscos que os adolescentes, participantes da pesquisa poderão sofrer por conta de participar voluntariamente da entrevista serão de mínimo porte como, por exemplo, cansaço ou aborrecimento ao ser entrevistado, constrangimento ao responder determinada pergunta, irritação, divergência de ideologia política ou religiosa. Para minimizarmos tais riscos e desconfortos a entrevista será realizada em local reservado, nas dependências da escola. Ele(a) estará ciente de que terá plena liberdade para não responder questões que considere constrangedoras ou não desejáveis. Nossa intenção é deixa-lo se sentir bem à vontade e confortável para expor seus pensamentos por meio da sua fala. Iremos preparar um ambiente receptível com música e um lanchinho para lhes receber. A pesquisadora assegura a confidencialidade e a privacidade, a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes da pesquisa e se houver o desejo e a necessidade, o(a) senhor (a) responsável poderá acompanhá-lo durante toda a entrevista. Além de tudo, se sentirem necessidade, teremos uma profissional da área da Psicologia à disposição para lhe atender e orientar no que for possível. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones: (67) 98162-2488, Alessandra Müller da Silva Freitas.

Se depois de consentir a participação do(a) adolescente na pesquisa, o (a) Sr (a) resolver desistir de autorizar a participação dele (a), tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo à sua pessoa. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, seja qual for a etapa de realização dos trabalhos.

Após leitura atenta e minuciosa deste documento e esclarecimentos de todas as dúvidas que porventura houver, todas as páginas das duas vias serão devidamente assinadas pelo pesquisador e pais ou responsáveis pelos menores participantes da pesquisa, os quais ficarão com uma via deste termo.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Alessandra Müller da Silva Freitas, no telefone (67) 981622488. Em relação aos seus direitos como participante, ou qualquer outra dúvida, você poderá entrar em contato com o ‘Comitê de Ética Com Seres Humanos’ da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo fone (67)3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento das 8h às 14h, de segunda a sexta.

Eu, _____, responsável pelo (a) menor _____ fui informado e autorizo a participação do mesmo na pesquisa “O discurso do aluno adolescente sobre a disciplinarização: indícios de exclusão e resistência”, após a pesquisadora Alessandra Müller da Silva Freitas ter me explicado de forma clara e objetiva como transcorrerá a pesquisa.

Cassilândia, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pai ou Responsável

Nome completo do pesquisador: Alessandra Müller da Silva Freitas

Telefone para contato: (67) 981622488 **E-mail:** alessandrauems@yahoo.com.br

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE II - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ TALE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O discurso do aluno adolescente sobre a disciplinarização: indícios de exclusão e resistência”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como você entende a disciplina que lhe é imposta na escola. Entendemos que este tema tem sido fonte de muita preocupação por parte de todos os envolvidos na escola. Nosso objetivo é ampliar nosso conhecimento a respeito do tema e trazer novas reflexões que possam transformar pensamentos, ideais e atitudes de alunos e professores. Nosso objetivo é analisar a fala de alguns alunos sobre o que entendem por disciplina. Os adolescentes que participarão dessa pesquisa têm de quinze a dezessete anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será realizada na Escola Estadual São José, município de Cassilândia, onde os alunos serão entrevistados individualmente pela pesquisadora, Alessandra Müller da Silva Freitas, que utilizará um aparelho para gravar as falas dos alunos e posteriormente serão transcritas para o papel. Para isso, a pesquisadora fará nove perguntas oralmente, que serão respondidas à vontade pelos alunos. As perguntas foram elaboradas de maneira que os alunos tenham oportunidade para pensar, lembrar e expressar verbalmente situações, momentos e sentimentos que tenham vivido no ambiente escolar no que diz respeito à disciplina escolar. O uso da entrevista como ferramenta metodológica da pesquisa é considerada segura, e você está amparado(a) por leis e resoluções, mas é possível ocorrer algum tipo de risco tais como emoção, constrangimento, irritação, divergência de ideologia, política ou religiosa, etc. Nossa intenção é deixa-lo se sentir bem à vontade e confortável para expor seus pensamentos por meio da sua fala. Iremos preparar um ambiente receptível com música e um lanchinho para lhes receber. Além de tudo, se você sentir necessidade, teremos uma profissional da área da Psicologia à disposição para lhe atender e orientar no que for possível. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones: (67) 98162-2488, Alessandra Müller da Silva Freitas.

Caso você participe da pesquisa contribuirá grandemente para a realização da mesma e lhe trará os seguintes benefícios: você ocupará posição de personagem da pesquisa, recebendo tratamento condizente à esta posição; o momento da entrevista oportunizará à você refletir e se conscientizar não somente dos deveres e direitos políticos atribuídos aos cidadãos desta sociedade mas também lhe fará sentir parte desta sociedade, autônomo(a) para o exercício dos

seus direitos e deveres se reconhecendo como sujeito que vive em uma sociedade e que, ao mesmo tempo em que é influenciado por ela, pode também deixar nela as suas marcas de transformação. Haverá, também, palestra para a comunidade escolar (escola participante) ao final da redação final da pesquisa, momento em que serão apresentados os caminhos da pesquisa e suas reflexões para que possam servir de condução para novos horizontes no que diz respeito à construção (e não imposição) da disciplina.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram das atividades da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa faremos uma palestra para toda comunidade escolar expondo os resultados da mesma e abrindo espaço para que possamos refletir sobre o tema a fim de formularmos novas ideias e abriremos caminhos para novas ações que possam transformar nossa realidade. Qualquer dúvida, entre em contato com a pesquisadora responsável.

Eu _____ aceito participar da pesquisa: “O discurso do aluno adolescente sobre a disciplinarização: indícios de exclusão e resistência”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir da participação. Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo fone: (67) 3902-2699, e-mail: cesh@uems.br ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

_____, ____ de _____ de 2019

Assinatura do menor

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome completo da pesquisadora responsável: Alessandra Müller da Silva Freitas
Telefone para contato: (67)3503-1006 E-mail: alessandrauems@yahoo.com.br

APÊNDICE III – Questionário

Você mora:

() sozinho(a)

(...) com pai

(...) com mãe

(...) com marido/esposa

(...) com namorado/namorada

(...) outros: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Estado civil: _____

Série em que está matriculado(a) neste ano (2019): _____

Você já desistiu de terminar o ano letivo alguma vez? (...) SIM Quantas vezes? _____ (...) NÃO

Trabalha? () SIM () NÃO Quantas horas por dia? _____

Você é o(a) principal mantenedor(a) da casa? (..) SIM (..) NÃO

Auxilia nas despesas da casa? (...) SIM (...) NÃO

Gostaria de participar de uma entrevista que faz parte de uma pesquisa que lhe questionará sobre (in)disciplina?

APÊNDICE IV - Roteiro das entrevistas

1. O que você pensa sobre conhecer seus direitos e deveres? Conhece algum direito e dever seu como adolescente/estudante?
2. O que você pensa sobre disciplina na escola? Há importância e/ou necessidade de disciplina/regras na escola? Por quê?
3. Você conhece as normas e sanções disciplinares de sua escola?
4. Conte uma regra escolar que você concorda e uma que você discorda.
5. Conte um fato/acometimento que você viveu na escola/em sala de aula e que marcou sua vida. Explique porquê
6. Você se sente acolhido na escola e pelos seus professores?
7. Como você considera sua ação/participação na escola?
8. Você costuma fazer as atividades que lhe são propostas? Por quê?
9. O que é ser um bom aluno? E um mau aluno?

APÊNDICE V - Dados coletados por intermédio da entrevista semi-estruturada

Sujeito ALud

Sim. Ah... tipo...como assim? Na escola ou em casa? Tipo...se vc tiver sofrendo violência em casa eu posso denunciar à polícia. Tipo... os pais eu acho que tem direito de bater na gente né mas tipo...se for alguém que seja agressão... e na escola se caso algum professor tiver com implicância com você não só com você, tipo..., tiver implicância com a sala inteira não, porque a sala tá fazendo bagunça mas tipo se tiver implicância com você mesmo, tiver te maltratando eu tenho o direito de falar né, tenho o direito de denunciar. Não.

Ah é bom né porque tipo...ajuda os professores a ter...- como eu explico... -, tipo, ter liderança né porque os alunos também não são muito responsáveis né. (intervenção: há importância? Sim. Porque se não tiver as regras na escola os alunos vão acabar virando uma baderna na escola né porque tipo...,os alunos tem que ter uma disciplina, porque nem um aluno tem responsabilidade nem que seja do terceiro ano, não tem responsabilidade.

Algumas, algumas. Tipo... se a gente bagunçar dentro da sala de aula e o professor pedir pra parar e a gente não parar podemos levar uma advertência, ter expulsão caso se for muito grave ou pode assinar um caderninho que mostrasse pra os pais para os pais ficar ciente e ter uma conversa civilizada em casa e também tem aparelhos de celular que não pode mexer que também são as mesmas funções tipo...levar advertência, assinar o caderninho é...chamar os pais na escola...essas.

Ah!! A regra de tipo...num ficar conversando dentro da sala de aula e responder professores porque isso é bem... tipo, responder, depois acaba tornando uma intriga, tem alguns alunos que...tipo, pensa tão alto e tem uma crise de nervosidade pode até atacar o professores como teve em algumas cidades né. E uma regra que eu não concordo é esse lance de não levar aparelhos celulares pra escola porque tipo...pode ser ruim mexer na hora da aula, isso sim, mas tipo não levar pra escola...porque tipo... na hora do recreio a gente poderia tá até estudando com o celular! Tem livros sim mas é muito mais fácil você pesquisar no Google na hora do recreio tudo bem, mas dentro da sala de aula...não.

Professores gritando...tá que a gente é teimoso e tal mas tem hora que os professores passam do limite, mesmo sendo professores e a gente sendo crianças tal mas gritar é uma coisa muito ruim que tipo... eu sou sensível, não parece mas eu sou sensível mas se professor gritar assim sabe? Eles tem que ter um pouco de paciência, pelo menos isso. (intervenção: já aconteceu alguma vez de um professor gritar com você?) Já, eu fiquei quieta né mesmo que não... tipo... não teve uma coisa tão ruim assim pra ela tá gritando daquele jeito, eu acho que ela é meio impaciente tipo...não gostei muito não.

Professores eles, tipo...eles conversam com os alunos, tal, tem alguns que não tem paciência nem chega perto mas tipo os coordenadores quando a gente tá precisando assim, se a gente conversar com eles, eles apoiam a gente sabe?, ajudam a gente, se a gente precisar de alguma coisa, assim.

Eu participo de muitas coisas mas como as minhas notas não são tão altas assim eu não participo de tantas, aquelas mais do tipo Grêmios, essas coisas, mas eu participo da maioria das coisas.

Sim..todas não né, que às vezes a gente acaba faltando e ai depois vira aquela bagunça de caderno e tem que ficar fazendo isso, fazendo aquilo, os antepassados ai vira uma bagunça mas tipo, às vezes a gente deixa sempre uma tarefa pra trás, seeeempre.

Um bom aluno é, tipo, fazer o dever, respeitar os outros, chegar na hora certa, tirar boas notas, tipo..., não conversar muito na aula pra não interromper e o ruim aluno é não fazer nada, tipo, chegar atrasado, conversar.

Sujeito AJ

Sim. Ah.. um dever acho que...dever de tá na escola pra mim ter um aprendizado pra mim entrar numa faculdade, acho que é um tipo de dever. Não.

A disciplina é importante para o futuro mesmo, independente do que eu vou fazer. Quando adulto já tem essa experiência na escola, é pra vida na verdade.

Não...

Bom acho que todas que são passadas ali, eu concordo, mas que eu discordo... acho que não tem assim.

Experiência... Acho que não tem não...que eu me lembre não.

Sim. Muitos professores acolhem, ajudam...

Festas, projetos, eu gosto muito de participar, eu acho muito bom porque eu acho que quebra um pouco essa coisa, tipo assim, de escola ser meio mecânica...é... em questão do aluno ali, eu participo bastante nas aulas.

Sim. Porque eu acho que todas as atividades que são passadas ali, questão de trabalhos, atividades, dentro da escola, eu acho que é bom pra vida, pro futuro.

O bom é o que faz as atividades que são passadas pensando no futuro. O mau aluno é o contrário, além de não fazer o que é colocado em sala, ele não pensa no futuro.

Sujeito AMi

a. Acho importante. Por causa que eu acho que ajuda e influencia a gente saber dos nossos direitos caso aconteça alguma coisa né. b. Conheço sobre a autoridade do professor dentro da sala de aula, sobre as leis né, o que a gente pode e não deve fazer na escola. Sei que eu sou menor...É... não posso pegar um automóvel, essas coisas tudo eu sei.

Eu acho ótimo, assim é bem regular e tem muita igualdade. Se não haver regras não vai ter disciplina e...só vai virar bagunça a escola

Conheço, sim, aham. Dependendo do meu ato pode vim o Conselho né, é isso.

A regra que eu concordo dentro da escola é...a regra que eu concordo dentro da escola é ter o apoio da polícia militar, eu apoio, porque eu admiro, sabe...pq não é toda a escola que tem a presença da polícia militar e isso...é...demonstra respeito. E o que eu discordo é a falta de educação de alguns coordenadores. Não todos, mas alguns...

Sim, eu mesma, uma vez eu tava passando mal né, aí eu fui pedir pra coordenadora se ela tinha um remédio ela me tratou com muita falta de educação, aí não adianta a gente ir lá e reclamar, né? num adianta nada... fui lá e reclamei e disse que não ia mais acontecer e não é só eu que reclamo da coordenadora aqui da escola. Meu sentimento foi que se fosse pela...por eu não ser da mesma classe né, porque eu tenho certeza que se fosse um aluno que os pais teriam mais condições né, fosse mais bem de situação acho que ela não trataria desse jeito.

Sim. Pelos professores sim.

Ah eu nunca participei de grêmio assim, um trem chato essas coisas, mas acho assim eu ajudo né, atribuir um voto, essas coisas eu acho que eu ajudo sim. Não, num tenho muita vocação pra política não.

Huhum, ai porqueeeee, eu tenho que fazer né, eu me sinto como obrigação de fazer.

É respeitar os professores, éééé..., ajudar na higienização da escola, é...mostrar pros outros alunos que você tem educação né pra vê se muda né, eu acho que é isso. O mau aluno não tem educação.

Sujeito AF

a. É importante. Porque são eles que nos definem hoje em dia. b. Humm...até agora não...(sobre o direito) Dever sim. Estudar, seguir as regras.

Ãn...São ótimas. Faz uma ótima correção aos alunos e ensina as leis que estão lá fora. Já dá um entendimento como que é o mundo lá fora. E já te prepara assim...pra te fazer uma pessoa melhor. Porque se não houvesse muitos alunos estarão brigando, um matando o outro. É um brigando, porque tem muita briga que vem aluno com faca, se não tivesse as punições aconteceria isso.

Sim. As punições, no caso... As punições são as suspensões e advertência...ou até expulsão. Briga dá suspensão e expulsão a mais de três suspensão. Advertência ou se gritou com o professor ou se desobedeceu na aula. (intervenção se ele já sofreu alguma sanção) Já, bastante. Já mas limpei o histórico. Meio que esquecer tudo. Eles meio que tiraram do histórico escolar depois que eu cumpri lá o que tinha que fazer, meio que ser um líder da escola, olhá o recreio, é...vê se tava correndo tudo certo, ia recolhendo os prato, é...vê se os aluno não tava 'bulinando'.

Hum...bom a que eu discordo é difícil, agora uma que eu concordo é a expulsão ou a suspensão porqueeee delimita o aluno, não deixa ele na total liberdade de fazer o que ele quer.

Huuuum...as humilhações. Dentro da escola em geral, colegas da escola. É...modo de agir, assim, o jeito de falar, por causa do meu estilo assim mesmo. Emo, como eu, sofre muito com isso né. (intervenção, o que é emo?) Emo é aquele cara que fica mais na dele, tem a franja no estilo e... é um roqueiro praticamente, só que é isolado, gostam de se isolar. Eles gostam de se isolar porque eles meio que tem medo de se aproximar da pessoa e a pessoa vim com ignorância essas coisas, então por isso que nós somos meio afastado assim. Me avisaram que eu ia sofrer mas mesmo assim eu enfrentei.

Às vezes sim...é...mais pra sim.

Ah... meio afastado, meio afastado assim. É...não sou muito chegado a isso ...

a. Sim. ãn... ganhar nota, passar de ano.

Ser um bom aluno é estudar...e seguir dentro das regras.

Sujeito AB

a. Acho importante. Pra ficar mais informado. B. Deveres? Eu conheço que eu tenho que ir pra escola todo dia estudar e voltar.

Normais... tem que ter...porque se não não fica organizado. Acho que sim...porque eu não sei...

Que tem que ter pra manter numa forma padrão, porque, tipo, se fosse tudo livre seria uma baderna eu acho a escola.

Só algumas. Tem que fazer dever, exemplo chegar na hora certa, não faltar, se não isso pode ter a consequência...reprovar de falta.

... Concordo com todas...(intervenção, repeti a resposta dele) uhum...

Que marcou não...

Sim.

Bom...é, eu faço todas as tarefas, a maioria...eu tento. Algumas eu não faço, igual projeto eu não faço não, só os deveres de casa.

Sim. Pra ter o visto no caderno e ganhar mais nota.

Um bom aluno é chegar no horário certo, não faltar quase nenhum dia, cumprir todos os deveres de casa... e tirar notas boas na prova, prestar atenção na explicação. E um mau aluno é oposto, tudo ao contrário.

Sujeito AGa

a. Sim b. Não.

Ah... a disciplina é bom pra construir um conhecimento, a regra é bom pra não virar aquela bagunça, a desordem na escola ... a disciplina é bom pra ter aprendido é...maneiras de se agir, conversar e...acho que só.

Algumas. As regras são... as popular que são: não mexer em celular dentro de sala de aula, evitar briga ou confusão, é... de manhã, na noite até que não tem, falta de uniforme, é short curto na escola, desrespeitar professor...ah, tem bastante, só não tô lembrado de tudo. Penalidade tem advertência, suspensão é...advertência oral, a escrita...

Uma regra que eu concordo é o uso do celular em sala de aula que ela acaba atrapalhando muito os aluno e uma que eu discordo...deixa eu pensar...acho que não tem...que vem na minha cabeça por enquanto não tem.

Já, vários...discussão com professor, desrespeito, briga...(risos) já teve muito...Uma foi a gente fazendo os debate de trabalho que começou no debate, acho que se não me engano, de Língua Portuguesa. A gente tava fazendo o debate de um livro e a gente tava separado em dois grupo separado, e era debate e o debate acabou saindo em discussão de duas menina, aí eles começou discutir, o professor não conseguiu conter e onde saiu a briga, virou aquela confusão toda, teve agressão física, verbal (riso), até que nós conseguiu separar. (intervenção, a respeito do seu envolvimento na briga) Eu tentei separa, eu num sou fã de briga, essas coisas, de confusão. Sou tranquilo.

Com alguns professor...alguns sim, com alguns eu sou, tipo você se sente acolhido, tranquilo, agora tem uns que parece que vem pra escola só pra cumprir horário, que, pelo amor de Deus, tem uns que dá dor de cabeça.

De manhã a participação tava até razoável, à noite é por causa que trabalha e tem muita coisas pra fazer, às vezes eu falto muito, igual, às vezes eu falto, numa semana eu falto dois a três dias. Só que em questão de nota, recuperação de trabalho, essas coisas, normal. Sempre to acompanhando as matéria, tenho todos os vistos, quando eu perco eu corro atrás. Festa eu não participo, eu não gosto muito, igual festa junina essas coisas eu não sou muito fã. Agora em questão de trabalho, essas coisas, igual a coisa da horta aqui que o Júnior passou pra de manhã, isso aqui eu vinha quase todas as vezes que tinha, não faltava em uma, quando eu não tava trabalhando. Ai agora que passei pra noite, por enquanto não fiz nenhum trabalho ainda, só prova, entrei meio que em cima das prova.

Sim, eu faço pra conseguir nota e é... pra desenvolver conhecimento. Sempre tento buscar, é muito difícil deixar um trabalho, ou se eu esquecer mesmo, ou se por acaso, que der errado alguma coisa de errado mesmo pra mim não fazer.

Um bom aluno tem que ser...vamos supor, tem que ser aquele aluno de boas notas, presta atenção na aula, não tem desrespeito com ninguém. Um bom aluno é aquele que cumpre com as suas, com as suas...como posso dizer, atividades, com as suas carga horária...Um mau aluno é aquele que vai na sala, igual aqui na escola tem muito, que vem pra noite só pra conversar e pra atrapalhar os outros, num tira nota e atrapalha os colega que tá em volta.

Sujeito AGe

a. Sim, é importante, pra ficar mais ciente né de tudo. b. Parece que eu não conheço...nenhum.

É importante pra todo mundo saber a hora de entrar, a hora de sair, mesmo que alguém...vamos supor, mesmo que alguém...eles não obedecem, mas é importante. Eu gosto da disciplina do jeito que eles colocam na escola.

Conheço. É... faltar demais, eles colocam lá, eles tem um aplicativo também de falta, é se sair antes do horário permitido eles colocam o seu nome, acho que é só isso que eu lembro.

Viixi!!!Que eu concordo...Não sei...Ah!! uma que eu...vamo ver. Que eles falam de roupa curta...eu concordo mas geralmente eles não pegam em cima dessa lei deles, ai eu meio que discordo né, já que vale pra um tem que permanecer pra todos. E...qual? Essa daí foi o que? Eu concordo ou discordo? (risos) E também das crianças né, que agora tem a lei que agora não pode trazer criança, agora na nossa sala tem um monte de gente que não tá trazendo mas agora o povo que veio pra cá tão trazendo, vamo vê, agora vai ter bastante discórdia agora com isso. Não pode trazer o filho, aí eles proibiram, aí agora tem umas mães que tão trazendo

e agora tão dando discórdia, é isso. (intervenção a respeito da sua opinião) Eu discordo porque se a pessoa quer estudar tem que trazer a criança também.

Eu sempre gostei de estudar, então todo dia que eu venho é uma oportunidade nova né, então tudo é marcante. Aliás que eu odeio falar em público (risos). Mas acho que foi na quinta série que marcou mais que eu tive uma professora que ela ajudou bastante eu a comportar no meio do povo, ela dava mais atenção a mim na hora de fazer trabalhos, foi aonde me marcou.

]Sim, aham.

Ah!...num sei, bem..., não sei (risos). Ai, tudo que propõe nota eu participo, agora se for de não querer nota ai eu não gosto de participar não.

Sim. (risos, porque de certa forma ela já respondeu na pergunta acima).

Um mau aluno é não se comportar né, não fazer as atividades, chegar atrasado, atrapalhar os outros e um bom aluno é que é obediente, faz as tarefas, ajuda o próximo.

Sujeito AK

a. Sim, é importante. b. Dever...(risos) obedecer os pais, ir pra escola, estudar.

É bom.. porque ajuda a gente a atender mais sobre as coisas, impor disciplina...porque alguns não tem, daí às vezes chega na escola aprende algumas coisas. É importante porque se não a escola seria uma bagunça, então precisa existir as regras pra gente seguir e...pra dar tudo certo. (risos)

Sim... .. ah, o mais comum usar o uniforme, não faltar nas aulas, trazer os livros certos, vim nos dias das provas, porque às vezes se você falta nos dias das provas pode atrapalhar o regulamento dos professores.

Uniforme, porque às vezes é pode entrar pessoas que a gente não conhece, às vezes não é aluno e sem uniforme não dá pra identificar, ai pode ocorrer alguma coisa, algum problema, sei lá. ... (risos) Ai, não sei porque as regras da escola elas estão aí pra serem obedecidas, eu acho que...discordar, nenhuma.

Na verdade, o bullying né? É muito horrível isso, uma coisa que me marcou muito foi isso, o bullying, mas o resto de boa. (intervenção se o aluno queria falar sobre). Não, é muito constrangedor. (risos) Na infância, a gente como é criança, a gente num entende, ai leva tudo pela... a gente fica triste, magoada, essas coisas, mas conforme a gente vai crescendo a gente vai entendendo ai.. vai levando na brincadeira, mas tá tudo bem. (risos)

As tias da cozinha. (risos). Sim, .me sinto acolhida...pelos amigos, é...(risos) professor também...alguns.(risos)

Vixi!!! Um pouco complicada!! Assim., eu sou uma boa aluna, não vou mentir pra senhora, eu só não uso minha inteligência. Eu participo muito das coisas, tudo, mas infelizmente quando a gente começa a trabalhar a gente vai deixando meio que de lado as coisas, mas quando eu pego firme eu sou, eu sou boa sim.

Huum, quando dá tempo sim, eu faço, tod (ela não completou a palavra), algumas, porque eu acho importante né pra nosso conhecimento, aprendizagem, essas coisas, é muito bom.

Vixi!!! Um bom aluno seria vir todos os dias na escola, praticar as atividades, projetos, ser pontual, fazer todas as coisas certinhas. Um mau aluno seria faltar, vim só pra conversar com os amigos, gastar tempo fora, mas às vezes os maus alunos, alguns são mais inteligentes do que aqueles que frequentam a escola todo dia. Então...(risos), acho que é assim. É porque todos nós temos capacidade de aprender, todos nós somos inteligentes, ninguém é burro, só basta é... como que é que fala... fortalecer o aprendizado.

Sujeito ALuc

a. Eles nos ajudam como traz é... acolhimento e... nos acolhe de maneira que a gente fica mais seguro. b. Huumm..

Algumas eu sou a favor e outras contra, porque eu acho que algumas não tem tanta necessidade e acho que outras às vezes podia talvez até melhorar um pouco mais. ...ter regra é...traz é...não vira bagunça, tendo regra tem uma ordem pra ser cumprida e é precisa ter regra, acho que todo lugar.

Sim. É...depende de alguma briga que aconteça, talvez a gravidade dela que gera algo de ser expulso da escola, acho que é um dos grave, ou talvez ter mexido com alguns entorpecentes, acho que algumas coisas talvez pode, dentro da escola né, pode ser algo mais, pode ser algo mais perigoso pra você ter que sair assim.

Do celular eu discordo, dentro da sala de aula é...acho que tá certo não poder usar, mas acho que... assim que o professor não estiver dando nada de...conteúdo, acho que não afeta em nada. De chegar atrasado geralmente é quinze minutos que o horário mas se chegou atrasado depois de quinze minutos você não assiste aula, aquela aula né, só a segunda no caso, acho que isso eu concordo sim.

Foi quando eu briguei com a professora, discutimo por causa de uma prova que...eu só perguntei na verdade pra ela e ela já veio com falta de educação, acho que foi quando me marcou porque, aquilo pra mim foi, na frente de todo mundo, dos colega, a gente fica com vergonha porque querendo ou não a professora tem mais, tem autoridade dentro da sala de aula, o que ela falar, talvez ela nem tendo o certo, ela, se ela falar pra todo mundo falar, por exemplo, que ela falou a verdade acho que a maioria vai na fala dela, acho isso foi que me marcou mais, foi isso.

Alguns sim outros não. Alguns eu acho que sinto acolhido e outros não, outros é bem longe

Sim, eu considero a minha boa, participo, tento ser participativo em tudo que eu puder e tanto dentro como fora porque ajuda você tendo participação... isso.

Sim, faço sim, considera a ajuda, conhecimento.

Um bom aluno é ser aquele aluno que faz todos os deveres que o professor pede e um mau o aquele que faz o contrário, o professor pede ele não faz, ele não cumpre com os seus é...com o seus, com as propostas que o professor pede, acho que é isso.

Sujeito AMa

a. Sim, acho importante. b. Ah... porque várias vezes a gente...por exemplo...na hora de ir embora se quiser ir embora mais cedo, muitas das vezes a gente não pode ir, eles meio que proibem sabe? Falam que não pode e eu acho que nós também não é obrigado a ficar na escola, eu acho que a gente tem que ter o conhecimento sim, das leis pra ver o que é certo e o que é errado né, o que pode e o que não pode.

Assim, que nem na escola eu acho que são...como pode dizer...disciplina...se não tiver regras vira bagunça né, tipo, tem muitos que não seguem as regras mas tem outros que cumprem elas, no caso, que nem tem o horário de ir embora, o horário de sair da sala, muitas pessoas cumprem outras já não, tipo, um pouco é questão de respeito né...que eu acho que deve ter sim essas regras...

Não por completo assim...mais ou menos...ah, no caso de briga, tipo...quando você briga sei que leva advertência ou pode ser expulso, num conheço assim muito bem sabe? Tipo eu nunca fui de brigar também assim pra conhecer, nunca tive advertência. Conheço assim só dos outros falar assim mesmo.

Uma que eu concordo...ah! .uma que eu concordo, tipo, são os horários né? Tipo, uma que eu já discordo é que nem a questão deles não deixar, esses dias pra trás eu queria ir embora e eles não quis deixar sabe?, ai eu tentei ligar pra minha mãe também não teve como e eu resolvi ficar por aqui mesmo. Eu acho né na questão de deixar o aluno ir embora eu acho que, eu discordo de certas coisas que eles fazem aí sabe? (intervenção sobre o que ele concorda) Que eu concordo...deixa eu ver...que nem não usar o celular na sala de aula, eu concordo, distrai muito o aluno, que nem o aluno pode colar numa prova também, eu concordo que seja proibido não usar o celular na sala.

Uma briga. Ano passado mas... que nem eu não sei né, uma menina bateu ni mim aliás porque eu não bati nela, apenas segurei ela né, falei que eu não queria bater nela e foi meio do nada, ela pegou vançou ni mim, me zunhou tudo, até fiquei meio indignado porque cheguei ali ai o diretor tava, o pessoal tava querendo me colocar a culpa ni mim sabe? Aí, sorte minha que o professor de Matemática tava na sala e viu que ela mesmo que tava provocando e avançando ni mim e ele foi lá e falou uns trem lá e aí ficou elas por elas também, que nem ele falou até de me trocar de escola e a menina que me agrediu falou nada só mandou ela ir embora pra casa e ela ficou normal na escola, no caso, eles falaram de querer até me mudar de escola, sabe? Aí ela, depois que o professor foi lá eles num fizeram nada. Que me marcou mais foi só isso aí mesmo.

Sim.

Assim, eu acho boa, porque sempre quando surge alguma coisa nova eu participo, sabe? Tipo quadrilha, feira de ciências vai ter agora né, essas coisas eu sempre procuro participar.

Uhum. Ah, porque eu acho que é uma obrigação né, vem pra escola pra aprender, estudar, procurar ensino assim...eu procuro tentar resolver.

Ah um bom aluno é ter respeito né em primeiro lugar, ter respeito com os alunos, colegas, professores. Um mau aluno já é ao contrário, não respeitar, fazer bagunça, ser um aluno desinteressado.

Sujeito AS

a. Sim, é importante. É... b. Não.

São necessárias porque, por várias coisas né, tipo uniforme, são necessárias pra ninguém mais entrar e tal, fazer bagunça, várias coisa, bastante coisa...os horários certo de entrar, horário certo de sair, pra não poder bagunçar, fazer bagunça, várias coisa.

Não. Só me ensinaram algumas ainda. Que não pode brincar Educação Física de calça. (intervenção sobre a sanção) Num brincar, num jogar, num ter nota. Colar nim prova não pode, toma zero. (risos)

A que eu concordo é não colar em prova né que não pode colar em prova e tudo mais. A que eu não concordo é não poder jogar de calça Educação Física. Pode calça mas tem que ser leggi, eu não gosto, só jeans.

Vixi!!! É meio difícil lembrar isso hein? Vale contar briga? É, igual eu falei que tiveram uma vez na sala que jogaram cadeira pra todo canto mas foi em outra escola não foi nessa aqui não, tiveram a briga lá e jogaram cadeira, jogaram no professor, foi...tive vontade de fazer aquilo também (risos), mas eu não briguei não, eu fiquei na minha quietinho, eu assim tava no fundão né, lá no cantinho ai nem chegou ni mim não, mas deu vontade. Dois meninos começou a brigar lá e era de menina assim que , praticamente tinha uma ganguinha ali dentro da sala, duas ganguinha. Ganguinha é quando a menina se junta e tal né e vai brigar, ai pegaram os dois ali da ganguinha ali e juntaram todo mundo e foi só entrando mais gente, só entrando mais gente. Ai o professor foi tentar separar e as menina ficou brava com ele, mandou cadeira...

Sinto.

Festa até que eu não gosto muito mas eu ainda eu vou se for necessário assim, se estiver precisando mesmo eu vou. Agora evento assim, alguns negócio assim eu gosto de fazer.

Costumo. Causa que ganha nota né? Se fazer bastante atividade lá ganha nota e eu preciso passar de ano, eu costumo fazer, antigamente não costumava não, mas hoje em dia, hoje em dia é mais tenso.

Um bom aluno é um menino que faz tudo, que...participa das aula né? Não faz bagunça. O mau aluno é que fica só no celular, que não faz nada, que só faz bagunça, vem pra escola só pra fazer bagunça. É isso.