

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ricardo Boklis Golbspan

**POR DENTRO DA ESCOLA DE CLASSE MÉDIA:
distinção social e contradição em uma turma de ensino médio**

Porto Alegre

2020

Ricardo Boklis Golbspan

**Por dentro da escola de classe média:
distinção social e contradição em uma turma de ensino médio**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Golbspan, Ricardo Boklis

Por dentro da escola de classe média: distinção social e contradição em uma turma de ensino médio / Ricardo Boklis Golbspan. -- 2020.

235 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Classe média. 2. Ensino médio. 3. Etnografia. 4. Distinção social. 5. Articulação. I. Gandin, Luís Armando, orient. II. Título.

Ricardo Boklis Golbspan

POR DENTRO DA ESCOLA DE CLASSE MÉDIA:
distinção social e contradição em uma turma de ensino médio

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador

Prof^a. Dr^a. Lesley Bartlett – University of Wisconsin-Madison

Prof. Dr. Álvaro Hypolito – Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Célia Elizabete Caregnato – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Em boa medida, examino, nesta pesquisa, como o privilégio muitas vezes é naturalizado. Não posso ignorar, portanto, o meu privilégio neste momento. Esta tese é fruto da contribuição generosa de uma diversidade de pessoas e organizações, que ofereceram todas as condições para sua efetivação. Além disso, um outro tema importante, na tese, é a potência da imaginação e da criação para a transformação social. Neste caso, a força política e vital não está no individualismo, mas no entusiasmo que só floresce dos debates e dos sonhos compartilhados. Por tudo isso, eu não poderia ser mais agradecido a estas pessoas e instituições especiais, que fizeram este trabalho acontecer.

Agradeço, em primeiro lugar, à turma 22 do Colégio Arcoverde. Sem a receptividade de cada aluno e cada aluna, nossa co-residência improvável jamais sairia do papel. Obrigado por me receberem de forma tão autêntica, solidária e tolerante. Neste mesmo sentido, sou grato a toda a comunidade do Colégio Arcoverde, especialmente aos professores e professoras que se dispuseram à sistemática convivência e ao diretor da escola. Jaime abriu todas as portas que eu poderia imaginar, inclusive, literalmente, as dos velhos armários de arquivos e documentos da escola. Sua hospitalidade, ao longo desses vários meses de mensagens, entrevistas e perguntas incessantes, mesmo com a sua agenda ocupada, foi impressionante.

Minha gratidão se estende a outras organizações, para além da escola, cruciais para a viabilização deste empreendimento. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação e à Comissão *Fulbright* Brasil por financiarem a pesquisa. Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e à *University of Wisconsin-Madison* (UW), em particular a seus trabalhadores e trabalhadoras, por fornecerem o suporte estrutural e acadêmico de excelência para a consecução desta tese e, mais amplamente, para a minha formação. Mais do que isto, estas universidades me proporcionaram conhecer algumas das pessoas que mais respeito intelectualmente e politicamente, e que se tornaram valiosos amigos ao longo deste percurso.

Na UFRGS, atua o Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (GEPSE). Na figura do seu líder, o meu orientador desde o mestrado, Prof. Dr. Luís Armando Gandin, o grupo me acolheu ainda nos seus primeiros passos, em 2012. Desde o início, o GEPSE encarnava a articulação que até hoje é sua marca: uma rotina de solidariedade, paciência, compreensão e bom humor, mas também de inquietação, questionamento e rigor teórico, pedagógico e político. Esta foi uma combinação ideal, que produziu sentido e realização no meu cotidiano de trabalho, desde o primeiro momento até a materialização desta tese. Minha

admiração e o imenso afeto que sinto pelo prof. Gandin são decorrência de todos estes anos de aprendizagem, seja pela referência intelectual e pedagógica que representa, seja pelo modo empático e esperançoso com que vive e inspira a viver – e, naturalmente, a escrever. Não tenho palavras para descrever o significado do GEPSE para este percurso, mas sei que se conecta à generosidade de cada uma das pesquisadoras e pesquisadores que o compõem. Vocês sempre estiveram presentes, dedicando seu tempo e energia para contribuir com o projeto ou para compartilhar questões da vida acadêmica. Muito obrigado: Adriana Viana, Andrea Milán, Bruna Dalmaso-Junqueira, Gabriel Arnt, Guilherme Bertuzzi, Filipe Aguiar, Graziella Souza dos Santos, Iuri Correa, Rúbia Johann, Simone Costa Moreira, Tábata Correa e Tiago Cortinaz. Agradeço especialmente à minha colega e amiga Iana Gomes de Lima, por uma parceria linda que construímos, e que se desdobrou para além do trabalho. Sou muito agradecido por, desde que nos conhecemos, me “levar pela mão”, como diria o prof. Gandin. Foste um porto seguro para todas as angústias, mas também uma companhia para todas as alegrias desta trajetória, que só se concretizou como tese porque não soltamos as mãos.

Em Madison, durante o ano de “sanduíche” na UW, o desenvolvimento da pesquisa foi inseparável do acolhimento e da aprendizagem proporcionadas por uma comunidade de intelectuais, ativistas e professores e professoras. Elas e eles aqueceram minhas esperanças na escola, na pesquisa e no que Williams chamou de “longa revolução”, ampliando os horizontes teóricos e de solidariedade do meu trabalho e das nossas vidas. Sou grato à Profa. Dra. Lesley Bartlett, minha supervisora, pois sem seu voluntarioso esforço para viabilizar meu estágio, tal experiência, e a tese nestes moldes, não teria acontecido. Ademais, as nossas reuniões de planejamento, as aulas de metodologia e a possibilidade de frequentar seu grupo, o *International and Comparative Education Research Group* (ICERG), forneceram ferramentas metodológicas fundamentais. Igualmente, agradeço ao Prof. Emeritus Michael W. Apple. Foi fascinante conviver com um dos maiores especialistas da área, que se mostrou também uma pessoa acolhedora para nossa plena adaptação a Madison. Além disso, foi extraordinário fazer parte de seu célebre *Friday Group* e contar com sua disponibilidade para orientações individuais. Reconheço, ainda, o suporte inestimável dos colegas e das colegas, que, para além de suas contribuições, se tornaram amigos e amigas desde então: Ariel Borns, Antonella Pappolla, Carol Almeida, Claudia Triana, Gabriel Brasil, Rebecca Meza, Rosana Meira, Tarsha Herelle, Thatcher Spero, Wallace Grace e Yaa Oparebea Ampofo. Agradeço também a Micah Ariel-Rohr, companheiro para inspiradas discussões, militâncias e diversões, e à nossa “família” *Wisconsite*, a *Rochdale International Coop*. Lá nos receberam, nos ensinaram e nos fizeram queridos toda uma comunidade, personificada nos fiéis amigos Cristina Hogetop e Tim Moye.

Também devo muito a uma rede de apoio mais informal, sem a qual esta tese seria inviável. Vou citar apenas alguns nomes, representantes de uma cadeia de suporte ampla e praticamente irrastrável. Estas pessoas foram responsáveis por uma infinidade de tarefas que, ainda que indiretamente, são estruturantes do trabalho de pesquisa. Entre formatações de texto, ilustrações, aulas de inglês, dicas de leitura, apoio emocional e *insights* acidentais, fica o meu muito obrigado a: Arthur Saute, Fernando Araújo, Guilherme Meyer Oliveira, Henrique Cardoni, Maurício Schavinski, Natascha Hoppen, Sabine Raizler, Sofia Tessler e Theo Halpern Faertes.

Nada disso, contudo, seria possível sem o amor incomensurável e a fortaleza inabalável que a minha família me assegura todos os dias, ao longo de todos esses anos. Este doutorado me ensinou a ver ainda melhor como uma tese começa a ser escrita desde o berço: sem seu investimento, seu incentivo, sua crítica, seu conforto e seu carinho, eu jamais conseguiria conquistar nada, muito menos escrever uma tese. Eu agradeço a meus pais, Vania Boklis e Telmo Joel Golbspan, a meu irmão, Renato Boklis Golbspan, e a minha avó, Riva Wainberg Boklis, por tudo isso. E, principalmente, por provarem, dia a dia, que vocês estarão comigo, sempre.

E eu não poderia finalizar de outra forma estes agradecimentos, senão registrando meu reconhecimento à minha companheira Juliana Horowitz. É bonito por um lado, mas relativamente tragicômico por outro, que nossos tantos anos de amor tenham coincidido com tantos anos de pós-graduação. Foram tempos de aprendizagem, de alegria e de sucesso, mas as conquistas não foram fáceis: foram acompanhadas de angústias, conflitos e dificuldades. Sequer imagino por quê superaria esses desafios sem ti, quanto mais como faria isso. No entanto, nas tuas renúncias para que eu pudesse estudar, nos teus conselhos teóricos (e de toda ordem), nas tuas incontáveis e pacientes leituras, nas alterações de rota, na vida debaixo da neve, debaixo da crueldade ou debaixo da peste, e em tantos outros momentos, foste implacável, iluminando o caminho e construindo este trabalho comigo. Com tua inteligência, sensibilidade, dedicação e honestidade, criaste comigo as condições para que esta tese fosse imaginável e, enfim, realizável. Sobretudo, o nosso amor é o que me possibilitou perturbar a catástrofe do conformismo, me dando forças para perseguir o amanhã com esperança. Foi o que me libertou para ousar pesquisar. Muito obrigado.

RESUMO

Esta tese analisa a articulação entre a escolarização de jovens de classe média e os processos de distinção social em tempos de modernização conservadora. Ao “abrir a caixa fechada” da escola de classe média brasileira, a pesquisa situa os alunos e as alunas contextualmente, discutindo como suas formas de nomear o razoável e o possível são constrangidas pela lógica distintiva da escola, em particular sob a hegemonia de uma Nova Direita. Contudo, levando em conta o conceito de “articulação”, o trabalho sugere uma relação contraditória da determinação com o protagonismo de estudantes, posicionados não apenas como “receptores”, mas também como “sujeitos” da escola. Este reposicionamento relaciona-se particularmente ao caso de jovens de Ensino Médio, confrontados regularmente com representações sociais sobre o “futuro”, na medida em que passam pela transição da escola para a vida adulta. Metodologicamente, também no sentido de focar a relação entre o subjetivo e o objetivo, ao invés de reificar um polo ou outro, a opção é por uma “imaginação etnográfica”, a partir de uma combinação entre a agência autoral e o rigor teórico-metodológico. Sob esta perspectiva, os procedimentos de coleta, produção e análise de dados consistem em: observação participante da rotina de uma turma de Ensino Médio, entrevistas semi-estruturadas com estudantes e professores, grupos de discussão, análise de diários de alunos e alunas e análise de documentos da escola. Teoricamente, discute-se o que o conceito de classe média explica e o que ainda há a ser explicado sobre a classe média no cenário brasileiro. Em diálogo com este debate, propõe-se um referencial teórico sobre classe em sua relação com a vida escolar, a partir de um encontro teórico nem ortodoxo, nem “desconstrucionista”, mas “reconstrutivo”. Assim, aprendendo com Apple, mobilizam-se conceitos neomarxistas, como “articulação”, “senso comum” e “hegemonia” junto com conceitos de Bourdieu, como “*habitus*”, “capital cultural” e “distinção social”. Os resultados da pesquisa compreendem os alunos e as alunas de classe média como agentes criativos, críticos e mesmo rebeldes, ao mesmo tempo em que privilegiados. Ao invés de serem um produto conformado e passivo da correspondência automática, dada a proximidade da sua cultura de classe à cultura escolar, ou dada a suposta “manipulação das elites”, os alunos e as alunas ativamente transformam sua experiência educacional, provocando rearticulações práticas em sua escola. Assim, ao confrontar assunções não-testadas sobre a educação da classe média, e ao priorizar o que Bourdieu chamou de objetividade subjetivada, no lugar dos idealismos ou dos mecanicismos, esta tese enfatiza o caráter contraditório e sem garantias da determinação.

Palavras-chave: Classe média. Ensino médio. Etnografia. Distinção social. Articulação.

GOLBSPAN, Ricardo Boklis. **Por dentro da escola de classe média: distinção social e contradição em uma turma de ensino médio.** 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the articulation between middle class high school students' schooling and social distinction in times of conservative modernization. By "opening the closed box" of Brazilian middle class school, this research situates students contextually. It connects them to specific ways of picturing what is reasonable or possible, once they are constrained by the distinctive logics of schooling, specially under the hegemony of the New Right. However, by applying the concept of "articulation", this work suggests the contradictory relationship of determination and student agency, positioning young students not only as "receptors", but also as "subjects" of school. This act of repositioning relates particularly to the social representations about the "future" that high schoolers too often face as they transition from school to adult life. Methodologically, also aiming at the articulation between objectivity and subjectivity, instead of reifying one or another, this tension is approached via an "ethnographic imagination", a framework that intends to combine authorial agency and methodological stringency. Under this approach, data collection, production and analysis procedures consist of: participant observation of one high school class's everyday life in school over the course of two months, semi-structured interviews with students and teachers, discussion groups, and an analysis of students' personal journals and other school documents. Conceptually, the discussion explores what the idea of a middle class condition in Brazil can explain, but also what remains unexplained about it, indicating the importance of learning from middle class students. In addition, thinking about the relationship between class and everyday life in school, this dissertation proposes a "reconstructive" approach on theory, instead of an orthodox or a "deconstructive" one. Then, by learning from Apple, it approximates neomarxist concepts such as "hegemony", "articulation" and "common sense" to Bourdieu's categories of "*habitus*", "cultural capital" and "social distinction". Results point to young middle class students as creative, critical and even rebellious agents, which doesn't prevent them from embodying privilege. Instead of positioning students as the conformed, passive product of automatic correspondence, due to the proximity of their class culture to school culture or due to "elite's manipulation", this research discusses how students actively transform their educational experience, instigating practical rearticulations of their school. Therefore, by confronting untested assumptions about middle class education, and by prioritizing what Bourdieu called "subjected objectivity", instead of mechanicism or idealism, this dissertation emphasizes the contradictory, not guaranteed character of determination.

Keywords: Middle class. High school. Ethnography. Social distinction. Articulation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	14
2.1 POR QUE JOVENS DE CLASSE MÉDIA?	14
2.2 UM CONCEITO QUE EXPLICA OU A SER EXPLICADO? PESQUISANDO A CLASSE MÉDIA NO BRASIL	27
2.3 EM BUSCA DE UMA “TEORIA COMO RECONSTRUÇÃO”: DIALÓGOS ENTRE BOURDIEU E O NEOMARXISMO	40
2.4 POR UMA IMAGINAÇÃO ETNOGRÁFICA.....	55
3 PESQUISA DE CAMPO	69
3.1 O COLÉGIO ARCOVERDE	69
3.2 POR DENTRO (E POR FORA) DA ESCOLA	80
3.3 UMA SALA EM UM MUNDO, UM MUNDO EM UMA SALA: OS PRIMEIROS DIAS COM A TURMA 22.....	92
3.4 UMA REGULARIDADE NAS SINGULARIDADES: A ARTICULAÇÃO ORQUESTRADA ENTRE CONFORMIDADE E REBELDIA.....	107
3.5 PENSAR CRITICAMENTE: UMA PRÁTICA DISTINTIVA DA TURMA 22.....	121
3.6 O QUE É FRACASSO E O QUE É SUCESSO NA ESCOLA DE CLASSE MÉDIA? UMA ROTINA ENTRE PRIVILÉGIOS E INJUSTIÇAS	136
4 DISTINÇÃO E CONTRADIÇÃO: UNIDADE NA DIFERENÇA.....	149
4.1 ESTUDANTES DE CLASSE MÉDIA COMO SUJEITOS SOCIAIS	149
4.2 AFIRMAÇÃO DO PRIVILÉGIO PELA “NORMALIDADE”	163
4.3 IDENTIDADE E DESIGUALDADE NO JULGAMENTO OPOSICIONAL.....	177
4.4 “DO LADO DE CÁ E DO LADO DE LÁ”: RELAÇÕES ENTRE A BRANQUIDADE E AS DISTINÇÕES DE CLASSE	188
4.5 QUANDO O CURRÍCULO É CRÍTICO E DISTINTIVO	201
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS	221

1 INTRODUÇÃO

Para o debate contemporâneo dos estudos educacionais críticos, é fundamental a análise das relações da escola com o projeto hegemônico da Nova Direita (APPLE, 2017), dado o compromisso do campo com a compreensão e a interrupção das desigualdades sociais. Esta tese, neste sentido, tem como objetivo analisar a articulação entre os processos de distinção social – em um contexto de modernização conservadora (APPLE, 2000; GANDIN; LIMA, 2016) – e a escolarização de jovens de classe média. Neste trabalho, a discussão sobre o modo como estes fenômenos se articulam foi analisada não apenas do ponto de vista da determinação, mas também da contradição. O enfoque, assim, decorrente de lições de autores como Willis (1991), Hall (2003) e Bourdieu (2013), está na relação entre estes conceitos, ao invés da reificação de um deles. Foi seguindo esta perspectiva que procurei analisar o seguinte problema de pesquisa:

Como uma turma de jovens de classe média articula sua escolarização à distinção social em um contexto de hegemonia da Nova Direita?

De acordo com a discussão do segundo capítulo desta tese, a proposição deste problema decorreu de um esforço para “abrir a caixa fechada” (DALE, 1988) da escola de classe média brasileira, como forma de seguir a tradição da pesquisa educacional crítica, porém focando em um aspecto pouco desenvolvido no debate. Tratei, neste sentido, a escola de classe média como situada contextualmente (APPLE, 2008), sendo a sua cultura, ainda que particular, indicadora não simplesmente de uma epifenômeno, mas conectada a uma hegemonia específica, em que as formas de imaginar e nomear o razoável ou mesmo o possível são constrangidas pelo projeto contraditório da “modernização conservadora” da Nova Direita (LIMA; GANDIN, 2016).

Além disso, o trabalho também insiste, como sugiro no problema de pesquisa e desenvolvo no próximo capítulo, no protagonismo de estudantes, categoria posicionada como potente na medida em que deixa de ser encarada apenas como “receptora” e passa a ser localizada como também “sujeito” da escola (GIMENO, 2005). Este reposicionamento relaciona-se, nesta tese, particularmente ao caso de jovens de Ensino Médio, confrontados regularmente com representações sociais sobre o “futuro” na medida em que experimentam a transição da escola para a vida adulta (DAYRELL, 2007).

É ainda no capítulo 2 que defino as propriedades explicativas e o que ainda há a ser explicado sobre a condição de classe média no contexto brasileiro, discutindo a contribuição do

debate para a análise. Em complemento, apresento teorizações sociológicas sobre a classe média, a partir das linhas neweberiana, neomarxista e bourdieusiana, mas reitero a importância de pensar, no caso brasileiro, uma teoria contextualizada e racializada de classe média. É em diálogo com este debate de classe para pensar a vida cotidiana dos estudantes que mobilizo, também, um referencial teórico sobre a escola em sua relação com a sociedade, a partir de um encontro emergente, e não conclusivo (BURAWOY, 1991), entre conceitos neomarxistas, como “articulação”, “senso comum” e “hegemonia” e conceitos de Bourdieu (p. ex.: 2013), como “*habitus*”, “capital cultural” e “distinção social”. Como argumento nessa etapa do trabalho, estes são referenciais que podem ser proficuamente postos em diálogo e em operação para o estudo crítico da sala de aula.

Neste sentido, a opção metodológica pela imaginação etnográfica, derivada de meu interesse pela cultura vivida por estes estudantes para pensar a distinção social e a hegemonia, foi crucial para o desenvolvimento apresentado inicialmente no capítulo 2, mas, mais amplamente, para o desenvolvimento da tese proposta. Com a ideia de “imaginação etnográfica” (WILLIS, 2000) procuro articular os saberes que vêm do campo com os saberes dos estudos educacionais: é possível, com este olhar, ser sensível às produções de significado dos sujeitos que constituem a cultura do campo investigado, sem que isto signifique menosprezar a teoria que encharca o olhar do pesquisador. Deste modo, a partir deste olhar teórico-metodológico, propus um estudo de caso da rotina de uma turma da 2ª série de Ensino Médio, de uma escola de classe média, em uma importante área urbana brasileira.

Assim, a turma pesquisada, a partir da descrição densa sobre a escola, em particular sobre a sala de aula, que desenvolvo no capítulo 3, foi sendo anunciada como representativa de como classe não é pré-determinada em última instância, mas ativamente vivida em interação com constrangimentos sociais. No capítulo 3, apresenta-se a pesquisa de campo, havendo uma constante relação entre um olhar sensível à cultura da turma, desde seus próprios modos de produzir significado, e um olhar reconhecidamente exógeno e teoricamente orientado. Assim, fundamentado pelos estudos educacionais críticos, mas simultaneamente pela interpretação de uma cultura original, inicio a análise da rotina escolar colocando em prática a “imaginação etnográfica”.

Incorporando esta ambivalência, portanto, o debate do trabalho foi desenvolvido desde o problema de pesquisa, discutido no capítulo 2 e mobilizado inicialmente com as descrições do capítulo 3. No entanto, a análise sobre a articulação entre a escolarização dos alunos e alunas de classe média e a distinção social, sob a hegemonia da Nova Direita, ganha corpo no quarto capítulo. Neste ponto, debruço-me na análise do que a escola faz com os estudantes, mas

também, do que os estudantes fazem com a escola. A tese foi sendo concretizada, desta forma, na articulação não-garantida entre a criativa rotina escolar e os processos macrossociais que reforçam a hegemonia da Nova Direita, evitando as fórmulas recorrentes em que se enaltece o subjetivo sobre o objetivo ou, pelo contrário, o objetivo sobre o subjetivo.

A identidade de classe não é verdadeiramente reproduzida até que tenha passado de forma apropriada pelo indivíduo e pelo grupo, até que tenha sido recriada no contexto daquilo que parece ser uma escolha pessoal e coletiva. As pessoas realmente vivem (e não simplesmente tomam emprestado) seu destino de classe quando aquilo que é dado é re-formado, reforçado e aplicado a novos propósitos. (WILLIS, 1991, p. 13).

Partindo, portanto, de uma perspectiva informada por leituras como a de Willis (1991), sustento, especialmente com base nas análises do quarto capítulo, mas, de modo geral, como tese sintetizada nas Considerações Finais, que a distinção social não ocorre apenas com base em assimilação ou aceitação dos estudantes de classe média, mas, também, com base nas formas como reagem e transformam a experiência escolar. Esta foi a maneira como estes jovens protagonizaram sua própria luta por classificação, até mesmo desafiando práticas e discursos distintivos que em princípio os beneficiariam, ou encorajando transformações curriculares e pedagógicas com viés crítico ao seu próprio privilégio – atividades que em outras condições seriam significadas como “acidentais” ou antitéticas.

Como argumento ao longo do capítulo 4, esta postura crítica e propositiva que se dissemina na cultura da turma converte-se recorrentemente como distintiva sob uma perspectiva de competição individual hegemônica, sendo incorporada como “normal” nas trajetórias educacionais. Ter tempo e energia para se dedicar à reflexão, por exemplo, ou se convencer de que sua leitura sobre justiça ou sobre ambientalismo importa; ter a segurança de que se é capaz de liderar transformações, são privilégios que vão sendo subsumidos como “naturais”. Estas são práticas a que estes estudantes assumem ter direito assegurado, sendo subsumidas como formas autênticas, inclusive nos casos em que se autorizam a resistir à conservação social. Articulando a ideia de distinção com o contexto de hegemonia da Nova Direita, se examina o privilégio de classe mesmo a partir de uma postura que pode ser transgressora, mas que também pode ser convertida, no interior do molde hegemônico, como, por exemplo, “proativa”, “ambiciosa” ou mesmo “empreendedora”.

Deste modo, os resultados da pesquisa apontam como a instrumentalização escolar, que é individualista, mas também prosaica, vai sendo vivida: não como estratégia formalmente distintiva, porém como rotina, que, cotidianamente, vai incorporando até mesmo formas específicas de contestação à competitividade ou à desigualdade. Com efeito, as próximas

páginas propõem exatamente abrir espaço para o detalhe no pensamento crítico sobre a educação de classe média, aprendendo com etnografias educacionais como a de Willis (1991), e introduzindo um espaço para a interrogação e a contradição no debate da determinação e da regularidade social. Assim, proponho uma atenção detalhada sobre a escola, particularmente em relação a uma contraditória articulação: de um lado, as resistências e desafios genuínos à escola ou às injustiças sociais; e, de outro, a determinação, a saturação das possibilidades de se nomear a experiência diante de um vocabulário hegemônico – em combinação a uma autocelebração de classe que apenas o privilégio é capaz de semear.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 POR QUE JOVENS DE CLASSE MÉDIA?

Em sua visão crítica à tradição de segmentar radicalmente a Sociologia em especialidades, Sposito (2013) fornece um caminho, ainda insuficientemente percorrido (PEREIRA, 2017; LEÃO; SANTOS, 2018), de aproximação da Sociologia das Juventudes à Sociologia da Educação. Para a autora, é importante que as pesquisas educacionais vinculadas à Sociologia, mesmo em sua diversidade, se atenham aos processos de tensão em torno da reprodução social, tomando jovens como protagonistas (SPOSITO, 2013). Na tradição da pesquisa sociológica da Educação (SPOSITO, 2013) – e mesmo desde Durkheim (1975) e sua ideia do aprendiz como tábula rasa – há, afinal, uma dificuldade em se assimilar o potencial da pesquisa sobre a relação da escola com a sociedade a partir da agência dos alunos e das alunas. É como se assumir estudantes jovens como protagonistas não pudesse ser do mesmo domínio de assumir as macroestruturas sociais como centrais. Aliás, na esteira dessa histórica inabilidade, algumas das lições mais criativas sobre ativismo na educação têm sido construídas por secundaristas, em movimentos como por exemplo o Ocupa Escola, entre 2015 e 2017 (COUTINHO; POLI, 2019). Mas a riqueza do movimento é ainda insatisfatoriamente difundida nos estudos educacionais críticos (COUTINHO; POLI, 2019), justificando a constatação de que

[...] a maioria dos estudos sobre escola desenvolvidos pela Sociologia da Educação no Brasil há algumas décadas não ofereceu elementos para o estudo de parte importante dos processos educativos escolares: o aluno. Em seu desenvolvimento, a pesquisa sociológica sobre a escola cada vez mais se defrontou com os elementos que constituem as práticas escolares e nelas a condição do aluno, obscurecida ou ausente na maioria das análises [...]. De algum modo, os alunos passam a constituir um problema nas práticas e os processos da reprodução cultural e social e demandam uma nova perspectiva no campo de pesquisa. (SPOSITO, 2013, p.440-441).

Neste trabalho, é referencial o empenho de pesquisas da Sociologia das Juventudes que vêm rompendo a rigidez dessas fronteiras (p. ex.: DAYRELL, 2007; LEÃO, 2006; CARRANO, 2011). Esta necessária “nova perspectiva” sobre a centralidade do aluno e da aluna, reclamada por Sposito (2013), ainda que permaneça atual, com efeito já não é tão nova: foi defendida por Gimeno (2005), que, refletindo sobre a história do termo, indicou que “o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os

adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (GIMENO, 2005, p.11)¹. Articulando-se a esta ideia de relação de poder implicada na significação das crianças e adolescentes como alunos, Virno indicou o papel histórico da escola na legitimação do adulto como um colonizador da infância.

De Rousseau às comunas antiautoritárias de 1968, a atenção dos reformadores e revolucionários para com o ser humano principiante resultou em pedagogia. Isto é, na tentativa de colocar a formação da criança de acordo com o ideal de uma sociedade mais justa. Deste modo, menosprezou-se a autêntica questão: extrair da própria experiência infantil critérios e conceitos capazes de iluminar ulteriormente as relações sociais e de produção, mas também esboçar a crítica. Invertendo a perspectiva pedagógica, é da infância que é necessário esperar instruções. (VIRNO, 2012, p. 34).

Se a prática pedagógica se beneficiaria ao “esperar instruções” também de alunos (como já insistia, aliás, Paulo Freire, p. ex.: 1992, e sua tradição de pedagogia crítica), o mesmo pode ser percebido em relação à política e à pesquisa educacional. Gimeno (2005) reforça que perguntamos “pouco pelas mudanças que deveriam ocorrer a partir das condições dos sujeitos receptores” (p.15). Os alunos e as alunas, afinal, são receptores: Gimeno não se refere, aqui, ao sentido curricular ou pedagógico, mas afirma os alunos e as alunas, afinal, como motivo pelo qual a escola existe. Estudantes são aqueles e aquelas que são, então, atendidos pela escola (SPOSITO, 2013); ademais, são estudantes que triunfam ou fracassam as reformas (GIMENO, 2005). Sposito (2013), neste sentido, usa a figura da “ponta do *iceberg*” para se referir a alunos e alunas, já que podem indicar para pesquisadores e pesquisadoras, através de suas aprendizagens, o que afinal a escola tem feito. Mas, além de receptores, como Gimeno (2005) também indicou, estudantes são sujeitos, re-inventores da escola. Estudos que tomam alunos como protagonistas estão ajudando a mostrar como a educação é um empreendimento que vem sendo tradicionalmente implementado *para* estudantes, mas ainda muito timidamente construído *com* estudantes – apesar de que, com suas provocações, invenções e reações, o constroem também, mesmo que este tipo de criação seja recorrentemente ignorado por analistas e formuladores de políticas. Boa parte das pesquisas sociológicas da educação, da mesma forma, tradicionalmente fala mais *sobre* alunos e alunas, muitas vezes a partir de “assertivas não testadas” (POWER et. al., 2003), do que *com* alunos e alunas. O presente trabalho propôs, assim, uma contribuição ao projeto coletivo de pesquisa educacional crítica ao dedicar uma

¹ Agregaria ao debate, ainda, o classismo desta definição. Ela supõe que quem é aluno ou aluna é automaticamente criança ou adolescente, ignorando a realidade de parte significativa de estudantes de classe trabalhadora que são adultos e adultas – e há, também, todos aqueles adultos e adultas que não chegam a ser estudantes. A discussão sobre o significado de aluno como incompleto ou “menor”, incorporando a experiência destes sujeitos como também central, é um campo a ser mais explorado.

atenção à agência destes “sujeitos receptores” na escola. Mas, por serem sujeitos, estes alunos são também muito mais do que apenas alunos: acompanhei sujeitos que são, cada um, um universo, mas que compartilham pertencimentos por frequentarem a mesma escola de classe média e por serem jovens.

A opção pela juventude se explica pela posição central, e em alguns termos problemática, que esta representação social tem ocupado nas redefinições da cultura e da política educacional (DAYRELL, 2003; LEÃO, 2018). Esta é uma etapa da vida atravessada por uma série de expectativas que costumam ter impactos sobre as identidades dos estudantes, mas que não são absolutas ou tampouco experimentadas igualmente em qualquer condição, pois são construídas socialmente (DAYRELL, 2003, MANNHEIM, 1993). Por ser um construto social, a juventude é contingente (MEAD, 1968) e não é uma posição homogênea, única ou pura (por isso a preferência de alguns autores por juventudes, no plural). Ainda assim, por ser uma categoria explicativa, juventude implica certas regularidades, pois representa uma série de generalizações sobre uma fase da vida, observáveis em certo contexto. Como outras generalizações, se aproxima por vezes de estereótipos, pois, ao passo que observadas, estas generalizações são continuamente reafirmadas em nosso senso comum. Como explica Dayrell (2003), em muitos casos jovens são tomados de forma negativa, isto é, são comparados à imagem idealizada de juventude, de modo que se passa a avaliar o quão próximo estão ou não de um “tipo ideal” de jovem. Algumas destas características, que têm sido historicamente estruturantes do discurso sobre a juventude no Brasil, são o “desvio” e “delinquência” (PERALVA, 1997); outro exemplo, mais atual, é a associação da condição juvenil a momentos exclusivamente de lazer e cultura, como se fosse vivida “aos fins de semana” (DAYRELL, 2003). A Sociologia das Juventudes, contudo, tem desafiado a fixidez destas caracterizações, como apontam algumas de suas investigações (p. ex. LEÃO, 2018; DAYRELL, 2003; HERSCHMANN, 2000). No entanto, apesar destas recentes contestações, algumas representações sociais sobre a juventude persistem no nosso imaginário. A ideia de juventude como preparação para o futuro aparece como uma das mais recorrentes na cultura escolar (KLEIN; ARANTES, 2016):

[...] constrói-se uma interpretação da juventude como um tempo preparatório/formativo, entre a infância e a vida adulta, no qual os sujeitos, que nele se situam, não possuem, ainda, as responsabilidades dos adultos, sejam elas sociais ou técnicas. Dito de outra forma, trata-se de um espaço de tempo concedido, socialmente, aos indivíduos para que eles se preparem para entrar na sociedade adulta, uma espécie de moratória social. (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 138).

A juventude constitui um momento de atenção a mudanças (no corpo e nos afetos, por exemplo) e de projetos de futuro, mas não se reduz a uma transição. Desta forma, é importante problematizar a juventude como meramente um “vir a ser”, ou ainda como um “ainda não chegou a ser” (DAYRELL, 2003), pois os jovens também “são”, no presente. Como mostra Dayrell (2003) ao investigar jovens de periferia sob esta perspectiva, a vida, no agora, pode oferecer diversão, prazer, encontros e trocas afetivas positivas, tal qual angústias e incertezas diante do que o autor identificou como luta por sobrevivência. Olhar para o presente, porém, não implicaria que estes jovens que pesquisou fossem alienados ou passivos quanto ao futuro, pois Dayrell (2003) observou que nutrem sonhos e desejos, simultaneamente às experiências do dia-a-dia. Desta forma, para além de sujeitos em transição, preocupados com o que vem depois da escola, jovens também são atravessados por dinâmicas de gênero, raça, classe e uma diversidade de categorias identitárias vividas no presente e que, como demonstrou Lahire (2004), constituem complexamente cada trajetória social.

Mas o estandarte da “juventude como preparação para o futuro” está fincado, assim como no estudo das juventudes, também nos debates da Sociologia da Educação e das políticas educacionais. Na produção científica sobre o Ensino Médio, por exemplo, apesar de reflexões sobre uma persistente “crise de identidade” desta etapa (p. ex.: KRAWCZYK, 2011), a discussão se concentra na produção de desigualdades em termos de futuro. Esta decorre, de acordo com grande parte desta literatura, da histórica divisão (para estes autores referente especificamente ao Ensino Médio) entre o ensino propedêutico para herdeiros das classes dirigentes e ensino profissional para herdeiros das classes trabalhadoras (MOEHLECKE, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2011; FRIGOTTO, 2005). Este cenário de urgência quanto à desigualdade em termos de “projeto de futuro”, no entanto, toma conta da discussão de modo que pouco se interroga sobre outro aspecto importante: a ausência de um “projeto de presente”, curricular e pedagógico, para que estes alunos obtenham ferramentas úteis para as situações que experimentam no seu dia-a-dia. Ainda, se considerarmos não apenas a literatura crítica, mas a história da implementação da política educacional brasileira, vemos o Ensino Médio, há gerações, sendo implementado como uma etapa de transição. Como relatam investigações (NASCIMENTO, 2007; KRAWCZYK, 2009), que incluem a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atuais e recentes reformas, o Ensino Médio, apesar das inúmeras disputas, apresenta-se como inconteste, em governos mais à esquerda ou mais à direita (NASCIMENTO, 2007), quando se trata de seu objetivo: “servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional” (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Sublinha-se, ainda, que a escola não é uma instituição qualquer quando se trata de definir quem os jovens são. Dayrell (2007) reforça como ainda hoje a crença de que é a escola que “faz” a juventude permanece no imaginário social e no interior da cultura da escola, apesar da insistência do autor (aparentemente ainda hoje necessária) de que a juventude é também produzida alhures. Althusser (1988) celebrenemente ensinou que a escola é um dos mais importantes aparatos ideológicos do Estado justamente porque tem como função interpelar os estudantes com a ideologia dominante. Em adição, a lição de Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 1992) também é fundamental: a escola, formalmente a instituição responsável pela transmissão do conhecimento, se coloca como “sagrada” (BOURDIEU; PASSERON, 1992), de modo que aquilo que é ensinado é não apenas transmitido aos alunos, mas também oficializado como verdadeiro ou correto. Desta forma, a cultura escolar, que assume a juventude como preparação para o futuro, tem uma função central não apenas reproduzindo, mas também legitimando tal representação social, ainda que esta possa ser incorporada subjetivamente das mais diversas formas. Conforme Silva (1997), afinal, há não apenas uma política da pedagogia (isto é, os conhecimentos oficiais da escola são parciais, enviesados, sendo, portanto, a versão consagrada de juventude ensinada pela escola apenas uma das possibilidades), mas também uma pedagogia da política (ou seja, leis e políticas públicas sobre a juventude têm caráter pedagógico, pois ensinam, com os conteúdos que institucionalizam como verdade, sobre esta condição social).

Deste modo, importa pesquisar esses alunos e alunas na escola, em boa medida, em virtude deste lugar importante e problemático que a juventude ocupa nas redefinições da política e da cultura educacional. Pensando com a terminologia sugerida por Dale (2010), a juventude aparece recorrentemente implícita, como um *explanans*, como algo que explica (como se houvesse consenso sobre o que destarte a categoria é), ao invés de ser um *explanandum*, algo também a ser explicado no processo de pesquisa. Deste modo, a juventude como a fase da rebeldia tem sido uma leitura assumida como verdade na cultura escolar (DAYRELL, 2007), apesar das indicações a este ponto já clássicas de pesquisas sobre a necessidade de cruzamento desta dinâmica com outras, como gênero e classe social, para uma complexificação desta identidade (MCROBBIE, 1978; MCLAREN, 1991). De forma semelhante, a juventude como um “vir a ser” tem sido uma visão tacitamente incorporada, sem uma problematização sobre o quanto há de exógeno, ou adulto, neste tipo de inscrição sobre a vida de estudantes jovens. Ao me inspirar nas etnografias de Willis (1991), McRobbie (1978) e McLaren (1991, 1997), entendo que a pesquisa educacional crítica pode se beneficiar de um passo atrás neste sentido, buscando suspender algumas certezas sobre a juventude e sua relação

com a escola. Neste ponto, é importante entender as representações sobre a juventude como construções sociais, ou seja, não como características intrínsecas e essenciais a todos os jovens, mas como discursos com os quais os jovens são confrontados e aos quais produzem respostas cambiantes e originais em seu cotidiano. Isto vale para como lidam com planos de futuro, como discuto nesta etnografia, mas vale também para características diversificadas, como a suposta delinquência, que podem, como também indico nas próximas páginas, ser interseccionadas como outros pertencimentos que estes sujeitos possuem. Esta ideia de cruzamento de dinâmicas, portanto, ajuda a explicar por que estes sujeitos protagonistas da escola são aqui interpretados não como apenas alunos e alunas, nem como apenas jovens, mas no cruzamento destas formas de pertencimento. Mas, além de jovens e estudantes, estes sujeitos compartilham ainda outra condição fundamental: classe social. Ainda que haja uma diversidade de dinâmicas que se possa mobilizar em um estudo sobre a relação da escola com a distinção social, a opção for focalizar jovens estudantes de uma classe social, *a fortiori* da classe média, é explicada não apenas pela necessidade conceitual de resposta à crise em torno destas teorias, mas pelo seu potencial explicativo.

Classe social, afinal, historicamente, nos estudos educacionais críticos, foi posicionada como um conceito chave (MITRULIS, 1983). A partir dos anos 1990, um novo corpo de pesquisa, à luz de correntes pós-estruturalistas, pós-críticas ou pós-marxistas, passou a problematizar a mobilização tida como “estruturalista” da categoria de classe social, desestabilizando o aparato marxista, o aparato bourdieusiano e o aparato weberiano, por exemplo. Desta maneira, apontada como determinista ou reducionista, a estrutura de classes foi sendo gradativamente localizada como incapaz de explicar satisfatoriamente os modos como as pessoas agem e pensam, e os defensores da perspectiva de classes passam a ser posicionados como conservadores diante de um novo desdobramento teórico (SAVAGE, 2011). Frente a estas novas leituras (e, no limite, frente a versões que apontaram a “morte da classe social”, PAKULSKI; WATERS, 1996), muitos teóricos do conceito de classe “parecem felizes em ser lançados em tal papel, sustentando pressupostos mecanicistas da determinação econômica” (SAVAGE, 2011, p.6). Uma consequência irônica, mas devastadora, deste embate teórico é uma aliança inesperada entre filosofias pós, marxismos e o discurso neoliberal. O debate de classe, considerado pela direita historicamente como dos mais “perigosos” (MORGENSTERN, 2015), é agora desidratado no interior do progressismo.

A classe não cumpre mais um papel nos discursos diagnósticos sobre as sociedades modernas avançadas. Tornou-se até elegante fazer diagnósticos críticos das sociedades modernas além e contra o discurso em termos de classe. A queda dos

regimes comunistas e a ascensão do nacionalismo deram um ímpeto adicional a argumentos em favor da obsolescência da análise de classe para as sociedades modernas. A classe tem a ver com a sociedade industrial e suas ideologias, e como essas sociedades e suas ideologias não mais existem, deveríamos nos livrar das velhas concepções e ferramentas analíticas usadas para entender a sociedade moderna. (EDER, 2001, p.5).

O debate de classes apresenta-se ainda mais delicado se o escopo são as “polêmicas” (SALATA, 2016) classes médias. Por um lado, em acréscimo a um incômodo silêncio na tradição, é curiosa a crítica de parte de autores pós-modernos à imprecisão da definição de classe média na Sociologia (p. ex.: LASH; URRY, 1987, 1994), uma vez que uma das contribuições mais reconhecidas destes estudos está na contestação a uma suposta pureza científica. Aliás, ser uma categoria “notoriamente vaga e fragilmente esticada” (PAKULSKI; WATERS, 1996, p.2) justamente faz da classe média um tema ainda mais importante de ser investigado e reformulado, ao invés de abandonado: é justo aquilo que menos entendemos que mais precisamos discutir. Por outro lado, na narrativa marxista considerada majoritária no Brasil (CAVALCANTE, 2012), influenciada, para Salata (2016), por Braverman (1974) e Poulantzas (1975), é atribuída uma posição secundária ou passiva à classe média na luta de classes; ainda, em outros casos, a classe média é vista como um “acidente” contingente a ser futuramente solucionado com uma polarização “inevitável” (BRAVERMAN, 1974) entre trabalhadores e burgueses, na evolução do capitalismo. Deste modo, possivelmente, quem se encontra mais confortável, neste momento, para discutir os agora denominados “estratos médios” (ARONOWITZ, 2003) são grupos direitistas. Rearticulando o debate com uma linguagem de estratificação, setores neoliberais silenciam o aspecto de luta de classes para explicar as desigualdades econômicas (ARONOWITZ, 2003; SKEGGS, 2010). Com uma leitura crítica a certos marxismos que não compreendem classe como uma categoria que envolve processo, movimento e contradição, estes grupos têm insistido, com razão, que há formas de mobilidade social. Para estes neoliberais, no entanto, a mudança ocorre através do mérito, que conduziria os indivíduos para o sucesso ou fracasso. Os casos de mobilidade na classe média, além da própria permanência da classe média ao longo dos anos (contrariando as previsões de seu fim “garantido”) têm sustentado o discurso neoliberal, que é agora notavelmente disseminado no senso comum e, em particular, no interior das camadas médias (BALL, 2003; NOGUEIRA, 2013; SOUZA, 2018).

Por que, então, é importante examinar as classes médias? A explicação decorre, em parte, deste novo cenário teórico: a categoria “classe social”, que ocupou historicamente uma centralidade na pesquisa, no ativismo e na pedagogia crítica, está em crise (BALL, 2003); em

particular, o conceito de “classe média”, desgastado no pensamento progressista, é incorporado e ressignificado por grupos neoliberais. Em parte, portanto, importa pesquisar a classe média como forma de recuperar o conceito, em uma luta que passa pelo próprio vocabulário, pela própria maneira como fornecemos formas de nomear o que ocorre no nosso mundo, a partir dos significados que se apresentam disponíveis na linguagem. Em conjunto à disputa semântica, importa pesquisar as classes médias porque há uma potência teórica nas próprias categorias de classe social e de classe média como forma de se compreender e (de forma inseparável, conforme Apple, 2015) de se interromper a injustiça educacional. Para Weis (2013), aliás, classe cada vez tem mais importância. Isto porque dinâmicas de classe não apenas têm tido impactos significativos e contínuos nas identidades (BALL; VINCENT, 2001; BUTLER; SAVAGE, 1995) e nas trajetórias educacionais e econômicas (NOGUEIRA, 2003; LAHIRE, 1997), como porque as desigualdades de classe têm aumentado ao longo dos últimos anos (PIKETTY; SAEZ, 2003; OXFAM, 2020). Tornou-se premente reafirmar, portanto, a lição outrora consagrada de que posicionar classe social como lente teórica é o que possibilita testemunhar a desigualdade econômica na estrutura da educação. Ainda, no sentido de pensar a articulação das desigualdades sociais com a vida de jovens na escola, investigar as classes médias importa porque, como a profícua, mas insuficientemente difundida, pesquisa do tema indica, as camadas intermediárias ocupam uma posição única nesta relação, em comparação às elites e às classes populares.

De um lado, pesquisas de nível internacional (p. ex.: BALLION, 1977; COURTOIS, 2018; KENWAY, et.al., 2017) e nacional (p. ex.: ALMEIDA, 2009; BRANDÃO; LELLIS, 2010; NOGUEIRA, 2004) sobre a escolarização das elites apontam, dentre diversas conclusões, como não há correspondência necessária entre o sucesso escolar dos herdeiros e a reprodução do seu sucesso econômico. Desponta, inclusive, uma discussão sobre como a posição de maior estabilidade econômica aparta estes grupos de uma mobilização maior com a promessa escolar de possibilidade de promoção social (DUBET, 1994; NOGUEIRA, 2004). Tal leitura dialoga com Bourdieu (2013), no sentido de apontar como as elites não precisam das credenciais educacionais de mobilidade da mesma forma que outros estratos, uma vez que suas posições de privilégio se apresentam já de antemão como garantidas. De outro lado, as pesquisas educacionais têm insistentemente investigado o fracasso da escola com as classes populares. Uma importante contribuição neste sentido tem sido a análise de como a escola perversamente responsabiliza isoladamente as famílias, as professoras e os alunos pelo fracasso que ela produz, institucionalizando e legitimando a desigualdade social (BOURDIEU; PASSERON, 1992; APPLE, 2008). Uma das conclusões mais produtivas desses estudos foi a compreensão de como

a resistência de partes de grupos populares à escola está mais relacionada a uma postura recheada de bom senso (APPLE, 2000), de justificada desconfiança à promessa escolar, baseada em experiências vividas e investimentos possíveis, do que a uma questão de déficit de dedicação, inteligência ou mérito (APPLE, 2000). Assim, ainda que as classes populares e as elites sejam na maioria dos contextos tomadas como diametralmente opostas, elas curiosamente se aproximam quando falamos de um relativo ceticismo quanto à centralidade do investimento educacional. As classes médias, por sua vez, em virtude de sua situação intermediária, são constringidas pela possibilidade constante tanto de ascensão como de declínio social, especialmente em tempos de intensificação de competição na educação (BALL, 2003; VAN ZANTEN, 2007). Esta situação de risco leva esses grupos justamente a “tirar proveito dos recursos (culturais e econômicos) que possuem em prol da escolaridade de seus filhos” (NOGUEIRA, 2013, p. 283). Quem precisa – em contraposição às elites – e quem pode – em contraposição às classes populares – integrar a educação como elemento central de estratégia de reprodução é, precisamente, a classe média (ROMANELLI, 2003; DUBET; MARTUCCELI, 1996; BALL, 2003). Poucos são mais objetivos que Bourdieu neste sentido, quando analisa os cálculos que estas famílias fazem quanto ao custo educacional de sua prole:

Fraco para as famílias de mais baixa renda que, não podendo antever para seus filhos um outro futuro diferente de seu próprio presente, realizam investimentos educativos extremamente reduzidos, fraco também para as famílias de alta renda, uma vez que os rendimentos crescem paralelamente aos investimentos, e atinge ao máximo no que corresponde as rendas médias, isto é, às classes médias cuja ambição de ascensão social obriga a investimentos educacionais relativamente desproporcionais a seus recursos”. (BOURDIEU, 1974², apud NOGUEIRA, 1997, p. 116).

Posto este cenário, portanto, para além da luta simbólica, importa pesquisar classe social e a classe média como forma de reabilitar a potência das categorias no interior do pensamento progressista. Neste sentido, apesar das resistências do debate educacional dominante, um criativo *revival* da análise de classe tem sido provocado por um conjunto de pesquisa digno de mais atenção nos estudos educacionais. Esta perspectiva é exemplificada por autores como Ball (2003), Aronowitz (2011), Weis (2013) e Apple (2008). Tais pesquisadores e pesquisadoras têm proposto, influenciados por Gramsci (1971) e Hall (2003), dentre outros, que “é inútil apenas defender ortodoxias e que é necessário incorporar criticamente o que é útil nas correntes mais novas de trabalho, sem abandonar tudo que é valioso nas perspectivas mais antigas” (SAVAGE, 2011, p.7). Como resume Apple, trata-se de “pensar neo e pós juntos, de possibilitar

2 BOUDIEU, Pierre. Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 15, n. 1, p. 3-42, 1974.

ativamente as tensões em cada um e entre eles de modo a ajudar a formular nossas pesquisas” (1996, p. 141). Por redefinirem o debate da relação da escola com as desigualdades sociais ao colocarem em diálogo teorizações potentes (mas muitas vezes encaradas em outras pesquisas, de maneira maniqueísta, como concorrentes), e sem reducionismos e mecanicismos, é com estas perspectivas que procurei aprender nesta investigação. Em adição, ainda, a agregar teoricamente, a contribuição destes olhares também ajuda a pensar razões epistemológicas para se pesquisar a classe média em sua relação com a escolarização. Uma das autoras que fazem esta complexificação é van Zanten (2002), que, sem temer criticar a tradição sociológica a que se filia, indica por que persistem “suspeitas de futilidade científica” (NOGUEIRA, 2013) em relação ao tema das classes médias. Ela fornece, neste movimento, indagações que vão além do campo conceitual.

Dentre as razões levantadas para explicar o pequeno número de estudos sobre as classes médias, encontram-se, de modo recorrente, a aversão dos sociólogos a operar uma autoanálise, tão grande é a proximidade deles com esses estratos sociais dos quais fazem parte. (VAN ZANTEN, 2002³ apud NOGUEIRA, 2013, p. 281).

Apesar da pesquisa em Sociologia ter nos últimos anos problematizado a separação objetividade/subjectividade (WACQUANT, 2001), não é surpreendente a sugestão de van Zanten se considerarmos a história da disciplina. Sua gênese, afinal, remonta a uma aproximação à epistemologia positivista das ciências naturais na metade do século passado como estratégia de validação (p. ex.: DURKHEIM, 1975) – o que poderia, portanto, explicar uma concepção de cientista neutro e a distância de seu objeto, ainda hoje em dia, nos estudos sociológicos da educação, e mesmo nos demais estudos educacionais que são influenciados pela Sociologia. Pesquisadores “entre o neo e o pós” têm ajudado a repensar esta tradição, como exemplificam investigações em que a busca por suposta “pureza” foi substituída por interrogações, reflexões e análises que levem em conta a influência do pesquisador ou da pesquisadora no campo empírico (p. ex.: DEMERATH, 2009; BALL, 2003; POWER et al, 2003). Assim, ao invés de evitar a autorreflexão, em nome de pretensa “pureza”, é um princípio epistemológico assumi-la como parte constituinte desta pesquisa. Afinal, não há aversão em se investigar a própria identidade, mas uma potência para aprender sobre si ao aprender sobre o mundo, e aprender sobre o mundo ao aprender sobre si (FREIRE, 1992). Como afirma Santos (2010a, p. 11), “todo conhecimento é autoconhecimento”. Além disso, a busca por

3 VAN-ZANTEN, Agnès. La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parentes d’élèves des classes moyennes. *Éducation et Sociétés*, Paris, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2002.

distanciamento do sociólogo quando o tema é “classe”, para além da reificação da “neutralidade”, revela um outro ponto crítico desta tradição científica: os processos de normalização.

A classe média tem tendido a aparecer na pesquisa educacional como pano de fundo contra o qual as experiências de classe popular são contrastadas. Isso leva a assertivas não testadas, especialmente quando é assumido que “ao discutir a classe média ... estamos considerando-a simplesmente como o lado oposto da moeda”. Ademais, evidências estatísticas da extensão do fracasso da classe trabalhadora podem exagerar a inevitabilidade do sucesso da classe média. A relativa invisibilidade da classe média reflete a extensão à qual ela foi “normalizada” no campo. Em grande parte do mesmo modo como “branquidade” apenas recentemente tem recebido a mesma atenção que “negritude”, e como estudos de gênero passaram a focar em masculinidade tanto quanto em “temas femininos”, argumentamos que temas de classe não podem ser propriamente iluminados sem dar à experiência educacional de classe média a atenção que ela em grande medida carece. (POWER et al., 2003, p.3).⁴

A justificativa para pesquisar classe média envolve, desta maneira, além das questões teóricas, uma provocação quanto à própria forma como a pesquisa educacional tem se estruturado. O conceito de normalização, uma ferramenta criativamente mobilizada por Foucault (1973, 1979) ajuda nesta desestabilização. Para o autor francês, resumidamente, o sujeito moderno afirma sua normalidade ao definir-se em oposição a um “outro” produz: a afirmação da racionalidade frente ao suposto louco; a afirmação da conformidade frente ao suposto delinquente; a afirmação da família patriarcal frente às supostas neuroses das mulheres e dos homossexuais (1965; 1979). Seria com esta racionalidade, inclusive, que a ciência ganharia corpo na modernidade: “através da legitimidade do conhecimento científico, o Estado pode identificar, classificar, tratar e isolar grupos “anormais” como parte de um projeto de normalização” (CARLSON; APPLE, 2003, p.25). Se pensarmos sobre o “normal” em termos de classe, como provocam Power e colaboradores (2003), é possível compreender mais um motivo de a classe média pouco ser investigada na Sociologia, dada a proximidade de seus representantes não ao que é tipicamente visto como sujeito pesquisado, mas ao que é visto como sujeito pesquisador. Esta interpretação revela pressupostos de normalização como tacitamente constitutivos da cultura de pesquisa e aponta para o papel histórico da Sociologia na reprodução de práticas normalizadoras.

Conectando este debate à tradição de pesquisa brasileira, pode-se refletir sobre a clássica máxima de Roberto DaMatta (1975): transformar “o exótico em familiar e o familiar em exótico”. Se é verdade que a primeira parte da tarefa está desenvolvida na pesquisa educacional que mobiliza a desigualdade de classes, a segunda ainda consta como desafio. Sob influência

4 As traduções de citações consultadas em idioma original foram feitas por mim.

da Sociologia das Juventudes (PEREIRA, 2017), afinal, a Sociologia da Educação tem confrontado certa suspeita que se solidificou nos anos 1990 sobre as tantas subjetividades populares que passaram a frequentar a escola (PEREIRA, 2017), transformando em alguma medida o “exótico” em “familiar” no campo da pesquisa educacional. A distância da cultura escolar em relação a essas subjetividades, inclusive, levou analistas a ironicamente chamar esses alunos de “alienígenas em sala de aula” (GREEN; BOGUM, 1995; SILVA, 1995) – ainda que se possa propor, ao contrário, a lógica escolar como uma “alienígena” na vida desses alunos. Além disso, chama atenção que nomear tais estudantes como “alienígenas” acaba por produzir “nativos” da sala de aula. Não conhecemos o suficiente, entretanto, sobre estes que estão “em casa” quando estão na escola⁵. Neste sentido, se em parte esta lacuna pode ser explicada pela postura epistemológica predominante, é preciso pontuar a hipótese da dificuldade de acesso a escolas e outras entidades privadas para realização de pesquisa crítica. Assim, tanto pela tradição de pesquisa como pelas possíveis restrições maiores das escolas privilegiadas à pesquisa, pode-se compreender os desafios do campo para “transformar o familiar em exótico”. Em adição, portanto, ao corpo de estudos sobre estudantes que causam um estranhamento e uma desestabilização da cultura da escola, também há uma importância, insuficientemente assimilada, na análise de como a familiaridade com a cultura escolar e científica, ou a implícita “normalidade”, é relacionada, também, à desigualdade.

Por tudo isso, esta pesquisa procura dialogar com os estudos que têm procurado desafiar o silêncio sobre a escola de classe média. As contribuições mais relevantes a que se pode recorrer em nossa literatura passam fundamentalmente pela produção de Nogueira (p. ex.: 1995; 1997; 2010; 2013). Seu trabalho de pesquisa sobre as classes médias focaliza as relações família-escola, explorando as estratégias de investimento educacional desses setores, e é realizado à luz da tradição bourdieusiana. Há, ainda, alguns grupos, aos quais a própria Nogueira é associada, que possuem também reconhecida produção sociológica sobre as questões educacionais das classes médias. Como aponta Setton (2013), o Grupo de Trabalho (GT) de Sociologia da Educação da Associação Nacional de Pesquisadores de Educação (ANPEd) tem concentrado relevante empreendimento sobre a relação família-escola, incluindo-se aí discussões sobre as camadas médias. Dentre outros autores que têm proposto tal debate, pode-se destacar Romanelli, que também examina as estratégias de escolarização operadas

5 O estudo da juventude, ainda muito associado às juventudes populares, é inicial em termos de uma articulação com a escola de classe média. As exceções localizadas na produção brasileira foram Leite (2011), Lellis (2005), Morgado (2006) e Cuba (2013). Estes são trabalhos que atentam à situação das juventudes de classes médias e que sinalizam para a importância desta abordagem.

pelas famílias de camadas médias (p. ex.: 1994, 2003). Ainda, sobressai-se a produção representada pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), na Universidade Federal de Minas Gerais, igualmente orientada por referencial bourdieusiano e focalizada nas estratégias familiares de diferentes classes sociais para a escolarização de seus descendentes. Uma varredura em parte da literatura do observatório e das publicações do GT da ANPEd permite identificar o amplo diálogo entre estes pesquisadores e a formação de um campo de estudos da chamada “relação família-escola” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2008; SETTON, 2013), em que se consolida, entre outros temas, a mais consistente iniciativa dos estudos educacionais brasileiros em relação às camadas médias (p. ex.: PENA, 2014).

Tal cenário indica a importância de se reconhecer as contribuições de autores e autoras brasileiras ao estudo da escola de classe média, um campo com potência para nos interrogarmos quanto à prática científica, à educação e à sociedade de maneira ampla. Mas esta realidade indica também a premência de se pesquisar a escolarização dos grupos médios no caso brasileiro especialmente em termos de novas abordagens conceituais e metodológicas, que entrelacem diálogos com a mais estabilizada área da relação família-escola. É neste sentido que vejo uma relevância em destacar jovens, a partir de um estudo de seu protagonismo no interior da escola. Com efeito, há algumas décadas, os estudos educacionais críticos têm em grande medida desafiado a prática de se pesquisar em educação como se a escola pública fosse uma “caixa fechada”⁶ (DALE, 1988; APPLE, 2008), isto é, como se pesquisar apenas o que entra e o que sai da escola fosse o suficiente para se entender a educação, sem olhar para o que ocorre lá dentro. Várias são as contribuições de estudiosos e estudiosas da educação (p. ex.: APPLE, 2000; CONNELL, 1993; PARO, 1995; PATTO, 2000) para entendermos o que se passa na rotina da escola popular e como estes processos constituem a resistência e a reprodução na estrutura de classes. A leitura de que parti nesta pesquisa, como procurei demonstrar até aqui, é de que, nos estudos educacionais brasileiros, a escola frequentada por jovens alunos e alunas de classes médias segue sendo, apesar dessas lições, um tipo de “caixa fechada”. Esta é uma tentativa de abri-la.

⁶ Ao invés de usar o termo “caixa preta”, prefiro “caixa fechada”, em virtude da conotação racista do repetido uso dos termos “preto” e “negro” para se referir à depreciação.

2.2 UM CONCEITO QUE EXPLICA OU A SER EXPLICADO? PESQUISANDO A CLASSE MÉDIA NO BRASIL

No esforço de acessar as vozes da “caixa fechada” da escola de classe média, uma etapa importante, mas nada simples, é examinar o que classe social significa e quem é classe média no Brasil. Bertonecelo (2009), em revisão sobre o conceito de classe na pesquisa contemporânea, destaca três perspectivas teóricas distintas como as mais relevantes no debate atual: a perspectiva neoweberiana, com destaque para Mills (1951) e Goldthorpe (1980; 2000); o viés neomarxista, que teria como expoente Wright (1985; 1989; 2005), a partir da sua crítica sobre as visões de Braverman e Poulantzas (WACQUANT, 2013); e, por fim, a linha de Bourdieu (p. ex.: 2013), que enfatizaria os aspectos cultural e simbólico da conceituação de classe. Estas formulações, muitas vezes vistas como concorrentes, foram de diferentes maneiras incorporadas para as definições de classe e classe média aqui desenvolvidas, em uma perspectiva de ecletismo que Bernstein (1975) consagrou ao pensar classe social na Sociologia da Educação (POWER; WHITTY, 2008). Estas lentes teóricas, no entanto, para além de suas qualidades explicativas, são neste capítulo tensionadas para a reflexão particular do caso brasileiro, considerando-se suas distinções em relação às dinâmicas sociais dos casos examinados por autores de um norte global (SANTOS, 2010b). Mais do que isso, a partir da leitura de autores como Owesnby (1999) e Maia (2017), o presente trabalho partiu do pressuposto de que entender quem é classe média no Brasil envolve, de maneira entrelaçada à localização no modo de produção, entender as relações raciais estruturantes das desigualdades sociais do país. Propõe-se, assim, um conceito de classe que é também racialmente informado.

Quanto às inspirações neoweberianas para a reflexão sobre classe, destaca-se, ao lado de Goldthorpe (1980) e sua proposta de definir a classe média por meio de seus contratos de trabalho relacionados a serviços, o trabalho de Mills (1951). Este executou um dos mais influentes empreendimentos da Sociologia weberiana estadunidense ao mobilizar as ideias de racionalização e impessoalidade na burocracia para explicar o surgimento do que chama de uma nova classe média. Mills percebe, à metade do século passado, a ascensão, ao lado da antiga classe média daquele país, para ele composta por pequenos proprietários (os icônicos *self made men*⁷), daqueles que chamou celebrenemente de colarinho branco: profissionais como gerentes,

7 Para uma crítica sobre a forma como esta categorização exacerbou a desvalorização do trabalho feminino, ver Kimmel (1996).

contadores e técnicos especialistas que compunham uma “nova”⁸ classe média. Dois aspectos são fundamentais na nova conceituação proposta por Mills (1951). Primeiro, o autor aponta que a distinção da classe média em relação à classe trabalhadora se consolidaria especialmente pelo trabalho assalariado, mas não-manual, em oposição às ocupações assalariadas manuais (SALATA, 2016). Além disso, conforme a tradição weberiana ensina, o status social seria aspecto importante em sua caracterização, e não apenas a esfera econômica – daí que os ambientes frequentados por estes grupos, sua busca por se aproximar culturalmente aos empregadores, e a roupa que preferem (o colarinho branco é o símbolo disto) são também elementos constitutivos desta classe.

Já a conceituação de classe e classe média identificada com o neomarxismo de Wright (1985; 1989; 2005) enfatiza os aspectos das relações sociais de produção, mas com um enfoque na contradição. Não à toa, para Bertonecelo (2008), o esforço de Wright pode ser considerado aquele de maior fôlego na perspectiva marxista, por ele encarar a reorientação das sociedades capitalistas avançadas, desafiando a análise de polarização entre trabalhadores e burgueses. Wright (1985) ressignifica o conceito marxista de “exploração” para acentuar a noção de conflito entre interesses de classes ao considerá-la como uma relação causal ampla e diversa de opressão econômica. Desta forma, não apenas a posse de um ativo específico de produção definiria a exploração, mas todo o conjunto de relações de propriedade de ativos de produção de determinada formação social. O mesmo sujeito, desta forma, pode ocupar diferentes papéis em diferentes relações no “jogo” da exploração. Além disso, a exploração pode ocorrer não apenas do ponto de vista do lucro que o empregador obtém ao explorar o trabalhador (WRIGHT, 1985). O autor propõe, assim, um esquema de classes definido por três ativos distintos, que quando cruzados possibilitam uma diversidade de classificações no interior das classes sociais. Os ativos são: propriedade (dos meios de produção), posição na organização (autoridade) e credenciais/habilidades (WRIGHT, 1989). Salata (2016, p.182) exemplifica, refletindo sobre as classes médias, como esses ativos, ao serem relacionados, geram posições de classe contraditórias.

Um empregado – que não é proprietário – pode explorar (seguindo aqui o conceito de exploração desenvolvido por John Roemer) outros empregados caso ele possua credenciais que o permitam ganhar mais às custas daqueles outros trabalhadores que não as possuem. Ou, o mesmo seria verdade para aqueles empregados que ocupam uma posição de autoridade que os permite ganhar mais às custas daqueles que não possuem tal “recurso”.

8 Ainda que com importantes reestruturações, esta “nova” classe média era mesmo assim composta majoritariamente por brancos, conforme indicaram Landry e Marsh (2011).

Da forma como Wright (1985) conceitua classe, então, é possível entender como a categoria de classe média (para o autor, “classes médias”, uma vez que diversas em sua concepção) tem uma relevância como uma classe que, por mais que diversa, é importante em sua unidade. As classes médias seriam representadas por sujeitos em variadas posições em função de seus ativos. Uma fração dessas classes médias poderia ser definida como trabalhadores e trabalhadoras qualificados (WRIGHT, 1985), pois possuiriam credenciais distintas, mesmo sem a posse do modo de produção. Outra fração, para Wright, teria relação com o critério de autoridade, atingindo o eixo de supervisores e supervisoras. Estes tampouco se diferenciariam pela propriedade, mas seriam privilegiados por sua posição organizacional (WRIGHT, 1985). Wright (1985, 1989), deste modo, com seu reconhecimento da existência de um estrato médio que tem uma condição complexa, mas diferenciada, propõe assim uma reorientação na tradição marxista. Identificou, afinal, um grupo importante nas relações de produção que não se enquadra como burguês ou como classe trabalhadora, não abandonando, mas pelo contrário, partindo das próprias premissas filosóficas do marxismo.

Bourdieu, desde um aparato teórico próprio, traz sua contribuição para se pensar classe social e classe média, também a partir das relações econômicas. No entanto, difere-se ao apresentar uma reflexão original sobre a articulação da “objetividade” das relações de trabalho com o caráter simbólico e subjetivamente incorporado das classes sociais (WACQUANT, 2013). Como define Bourdieu (2013), afinal, as disputas simbólicas são a dimensão esquecida da luta de classes. Assim, classes sociais, ao invés de serem posições sociais objetivas (a que corresponderiam certas subjetividades), seriam, em si, as próprias relações entre o objetivo e o subjetivo, vistos então como mutuamente determinantes. Classe sociais são, nesta leitura, laços simbólicos que produzem subjetividades objetivadas e objetividades subjetivadas (BOURDIEU, 2014). Este olhar ajuda a desafiar a antinomia entre estrutura objetiva e agência subjetiva no pensamento sobre classe social, como se fossem esferas autônomas, da mesma forma que desestabiliza o mecanicismo da suposição de correspondência esquemática da “superestrutura” à “estrutura”. As disposições homogêneas das diferentes classes seriam exibidas, portanto, em comportamentos similares, na posse de objetos e capitais comuns ou, de modo geral, em sistemas classificatórios compartilhados. O autor francês desloca, portanto, o conceito de classe em comparação às perspectivas de Wright ou Mills.

[...] ao abraçar *ab inceptio* tanto a estrutura quanto o agente, o quadro relacional de Bourdieu também diverge claramente tanto da abordagem marxista quanto da weberiana de classe, ressurgentes durante os anos 1970, na medida em que a primeira

interpreta o agente como um mero "ocupante" de uma posição estrutural, enquanto a segunda trata a estrutura como o produto emergente da agregação dinâmica de linhas individuais de ação destinadas a efetuar "fechamento e usurpação" (WACQUANT, 2013, p. 88).

Ao formular sua teoria, Bourdieu dedica especial atenção às classes médias, às quais prefere em muitos momentos chamar de “pequena burguesia” (NOGUEIRA, 1997). Isto porque, segundo o autor, para estes são grupos se impõem a ideia de “se fazer pequeno para se fazer burguês” (NOGUEIRA, 1997, p. 113). Em seu empreendimento, a classe média pode ser identificada no cruzamento entre as ocupações e o que chama de estilos de vida (BOURDIEU, 1983a). Conforme aponta Nogueira (1997), a classe média seria classificada por Bourdieu em três frações: a pequena burguesia em declínio (pequenos comerciantes e proprietários, portadores de maior volume de capital econômico que cultural); a pequena burguesia em execução (funcionários de cargos administrativos ou técnicos, com maior volume de capital cultural do que econômico); e a nova pequena burguesia (trabalhadoras e trabalhadores de ocupações não tradicionais, como publicitários, relações públicas, especialistas em moda ou designers, grupo ascendente quanto à acumulação de capitais e quanto ao número de membros).

Entrelaçando-se com estas ocupações, segundo Nogueira (1997), os modos incorporados de se viver “à pequena”, para Bourdieu, poderiam ser compreendidos a partir de três dinâmicas: ascetismo, malthusianismo e boa vontade cultural. O ascetismo seria a inclinação à austeridade dessas classes: cientes de sua posição instável e incertas quanto à mobilidade social, as classes médias abdicariam de formas de prazer para dedicar centralidade a estratégias de acumulação de capitais. Tais renúncias se internalizariam nos corpos desses sujeitos, ao mesmo tempo em que seriam manifestadas externamente através de disposições, como, por exemplo, o malthusianismo. Este, então, seria o controle da prole por parte das famílias de pequena burguesia. Em um cálculo de investimentos possíveis de seus capitais, o sujeito pequeno burguês perceberia a limitação de seu capital econômico, optando por poucos filhos, mas com investimento de capital elevado, com a perspectiva de uma promoção social para os herdeiros. É neste sentido, aliás, que a educação é um investimento fundamental particularmente para as camadas médias (NOGUEIRA, 2013).

Há, ainda, o terceiro aspecto característico da pequena burguesia: a boa vontade cultural. A elite, para Bourdieu (2013), seria educada desde o berço para a cultura dominante, sendo seu capital cultural, portanto, um bem de família. Desta forma, estes sujeitos manifestariam o que chama de laxismo, pois incorporariam atitudes de desinteresse, desenvoltura, naturalidade frente ao arbitrário cultural. Já no caso dos grupos populares, a cultura consagrada precisaria

ser inculcada, constituindo uma atitude de seus membros mais interessada, artificial e insegura. Quanto aos grupos médios, múltiplos por suas diferentes frações, a boa vontade cultural que os caracteriza incidiria de maneiras diversas. Grupos de pequena burguesia com menor volume de capital cultural, como a pequena burguesia em declínio, seriam identificados com a boa vontade cultural, uma vez que buscariam, através de seus meios, um acesso à cultura consagrada. De tal maneira, priorizariam, por exemplo, acesso a documentários, programas de televisão científicos ou históricos e clássicos literários adaptados (NOGUEIRA, 1997), na tentativa de se aproximar rapidamente da cultura legítima. No entanto, se notabilizariam em suas práticas as artificialidades de sua aquisição cultural, a partir da revelação de seus “saberes disparatados” (BOURDIEU, 2013): fazem confusões quanto a termos vocabulares, conceitos artísticos e não diferenciam corretamente certas fontes científicas, por exemplo. Outra característica dessa fração de classe média seria a “hipercorreção”. Esta seria uma ansiedade decorrente da convivência de uma consciência de que a “correção” de costumes é um diferencial crucial com uma consciência de que a qualquer momento os costumes “errados” não poderão mais ser disfarçados. Já as outras duas frações de classe média, que acumulam maior volume de capital cultural em comparação àquela em declínio, possuem outra atitude de boa vontade cultural. Nogueira (1997) destaca como as suas práticas se aproximam daquelas da burguesia, uma vez que possuem familiaridade com o “bom gosto”. Além disso, utilizam-se de seus recursos culturais também para se diferenciarem das demais frações médias, e não apenas das classes populares. Estes grupos ainda possuiriam um “esnobismo” (BOURDIEU, 2013), ao adotarem práticas culturais de rebeldia frente à cultura dominante, porém tomando-a como referencial, como seria o caso do *jazz* ou do *underground*, ou ainda de outros sinais distintivos como a ioga, a meditação ou a medicina tradicional do sudeste asiático.

Deste modo, o trabalho de Bourdieu, em conjunto com as perspectivas de Wright e de Mills, vem sendo crucial para explicar como a classe média tem sido compreendida nas chamadas “sociedades modernas” (SALATA, 2016), sendo não por acaso consagradas em países do norte global, como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França. Mas, neste trabalho, também foi fundamental, no esforço de compreender a classe média em nossa realidade, aprender com a visão crítica de autores e autoras brasileiros, que, em alguns aspectos, incorporam e, em outros, problematizam essas teorias, oferecendo reflexões sobre as nossas dinâmicas de classe.

Um dos autores que notoriamente fez esta releitura, a partir de uma inspiração weberiana, e em especial a partir de Mills, foi Quadros (1985), na segunda metade do século passado. No caso deste autor, é importante notar que ele se coloca em oposição ao discurso

marxista dominante em nossa literatura, nos anos 1970 e 1980 (e que ainda hoje é influente) de que, enquanto o trabalho das classes populares seria produtivo, o trabalho das classes médias seria improdutivo. Ao fazer uma análise histórica, Quadros (1985), seguindo os passos que Mills deu ao pensar o contexto estadunidense, sugere que o Brasil passou a um novo momento do capitalismo, agora monopolista, a partir dos anos 1950 e 1960, que produziu uma expansão das classes médias urbanas não-proprietárias. Quadros (1985) entende que este novo momento econômico, caracterizado pela industrialização do país, implicou novas ocupações na indústria, em corporações e na burocracia estatal, originando assim um “colarinho branco à brasileira”. Estas ocupações seriam redefinidas pelo discurso da racionalização tanto no estado como no mundo corporativo, seja na área administrativa, na área comercial ou na área financeira (SALATA, 2016). Assim, a nova classe média urbana brasileira, assalariada e não proprietária, seria redefinida por novas práticas e funções no mundo do trabalho, pela aproximação do conhecimento científico à produção, pela ampliação e sofisticação da burocracia do Estado e pela expansão dos trabalhos liberais e intelectuais assalariados (QUADROS, 1985). Assim, utilizando como referência o quadro de ocupações de Mills, Quadros (1985) entende que a classe média brasileira cresceu, da década de 1950 à década de 1980, de 24,5% para 31,7% da população urbana do país.

Quanto à produção neoweberiana mais recente no Brasil, poderiam ser destacados os trabalhos de Cardoso (2020; CARDOSO; PRETECEILLE, 2017). Este autor filia-se à tradição de Mills para argumentar que “contrariamente ao que sustenta a literatura sobre a alegada fluidez da modernidade, o trabalho ainda é central na vida daqueles que obtêm meios de vida por meio da venda de sua força de trabalho” (CARDOSO; PRETECEILLE, 2017, p.979). Assim, para o autor, a ocupação seria o aspecto definitivo nas trajetórias de quem, afinal, precisa de seu trabalho para viver, e este seria o caso da maioria das famílias de classe média brasileiras (CARDOSO; PRETECEILLE, 2017). Utilizando o que chamou de Classificação Brasileira de Ocupações, uma adaptação das “Categorias Socioprofissionais Francesas” (PRETECEILLE, 2016), Cardoso considera a divisão do trabalho para precisar, a partir de seus critérios, as ocupações e os limites definitivos da classe média brasileira (CARDOSO; PRETECEILLE, 2017). Em sua amostra sobre as ocupações dos brasileiros de 2002 a 2014, notou um alargamento da classe média, sendo este mais acentuado em regiões metropolitanas, com destaque para São Paulo. Em 2014, de acordo com seus critérios, a participação da classe média na estrutura de classes do Brasil, de um modo geral, seria de 27,1%, depois de um crescimento de 15,6% no curso dos treze anos cobertos por sua investigação (CARDOSO; PRETECEILLE, 2017). O autor pôde, portanto, em seus trabalhos, indicar que as classes médias possuem já uma

presença significativa e que elas têm também crescido substancialmente no Brasil³, apontando para a necessidade das ciências sociais retornarem sua atenção a estes grupos (CARDOSO; PRETECEILLE, 2017).

Em termos marxistas, destacaria, no contexto brasileiro, a produção, de Saes (1985) assinalada por Cavalcante (2012) como influente no debate nacional. Ele propõe que no Brasil a classe média seria composta por trabalhadores assalariados do setor de serviços, escolarizados e com ocupações de maior autonomia no processo de trabalho em relação às classes populares. Para Saes (1985), diferentemente da pequena burguesia proprietária⁹, a classe média brasileira seria caracterizada por ser não-proprietária e por ser assalariada. Ao mesmo tempo, e neste sentido não compartilha da visão de Wright (CORREA, 2012), entende que a classe média se diferencia das classes populares por seu trabalho ser improdutivo, posto que não haveria mais-valia diretamente extraída pelo capital. A classe média, nesta leitura, por mais que permanecesse sendo vista como um grupo entre duas classes fundamentais, não seria um tipo particular de burguesia, em uma crítica que o brasileiro faz a Poulantzas (SAES, 1985). Saes indica, assim, que há uma ideologia própria de classe média no Brasil que se diferencia daquela imposta pela burguesia (a burguesia possuiria o individualismo típico de quem possui propriedade): a classe média portaria a “consciência meritocrática” (BOITO JUNIOR, 2010), que legitimaria as vantagens dos trabalhadores não manuais frente aos trabalhadores manuais como um justo prêmio aos dons e esforços dos que “trabalham com a cabeça” (BOITO JUNIOR, 2010). O que há de particular neste meritocracismo, em comparação ao individualismo burguês, nesta filosofia, seria que a valorização que a classe média faz é a do trabalho intelectual, o que difere da mistificação ideológica burguesa em relação ao trabalho de forma geral (SAES, 1985). Desta forma, ainda que indique uma correspondência ideológica determinista se comparada a propostas neomarxistas como a de Wright (1985, 1989), Paes posiciona classe média como uma classe em si, tanto em termos estruturais como superestruturais.

Ainda que nossa literatura sobre as classes médias não tenha dialogado mais fortemente com as concepções neomarxistas de Wright, ou seja, que não tenha incorporado devidamente a ideia de contradição para se pensar a posição da classe média para além de um “entre-classes”, um autor que contemporaneamente tem me ajudado a repensar a classe média em termos

⁹ Note-se que o conceito de “pequena burguesia” do autor dialoga aqui com noções marxistas, e não com a perspectiva de Bourdieu. Para o autor francês, a pequena burguesia seria aproximada de classe média, posto que se referiria aos modos de vida “à pequena” destas frações sociais de relativo privilégio. Saes (1985) aponta a noção de burguesia como detentora dos meios de produção, sendo a pequena burguesia, portanto, a pequena proprietária.

marxistas é Cavalcante (2010; 2012). Para ele, no caso brasileiro, as relações capitalistas consideradas avançadas coexistiriam com relações típicas de modos de produção anteriores em nossa sociedade. Desta forma, os posicionamentos e as características das classes médias permitiram a estes grupos explorar o trabalho de empregadas domésticas, vigilantes, babás, porteiros, mesmo sem se constituírem como classes dominantes. Esta situação conduziria, para Cavalcante (2010), a classe média a um conservadorismo político, em nome da manutenção de privilégios significativos na sua luta por distinção social. Articulada a esta tradição conservadora, estes grupos atualmente defenderiam a meritocracia e as estratégias individualistas que também os favorecem, em consonância com as reformas neoliberais do Estado. No entanto, Cavalcante (2010) entende que esta ideologia de luta por aquilo que os beneficia, incorporada nas classes média, também ajudaria a explicar como certas frações aderem a movimentos sociais reivindicativos, como é o caso das diferentes feições do sindicalismo voltados a assalariados de classe média. De tal modo, a estrutura econômica e social particular da contemporaneidade brasileira originaria posições de classe média variadas ideologicamente e dignas de maior estudo. Assim, ainda que não necessariamente a partir da ideia de contradição de Wright (1985), vejo este trabalho como indicativo de uma apropriação contemporânea que, sem romper com o marxismo, vislumbra o que Hall (2003) chamou de “correspondência não necessária” entre economia e ideologia, abrindo espaços para repensarmos como a estrutura de classes se relaciona com a cultura.

Finalmente, pensando em apropriações que levem em conta o aspecto cultural na definição de classe social, o trabalho de viés antropológico de Velho (1994) é marcante, assim como, na Sociologia da Educação, a partir de Bourdieu, o já citado trabalho de Nogueira (p. ex.: 1997) é primordial. Mas eu destacaria, por sua capacidade de integrar lições bourdieusianas com a perspectiva etnográfica e sobretudo por suas conclusões, a obra de O’Dougherty (1998; 2002) em sua análise da classe média paulistana na crise inflacionária da década de 1990. O’Dougherty indicou como, em um momento de crise, em que as classes trabalhadoras se aproximaram das classes médias em termos de poder de renda e poder de consumo, estas últimas mobilizavam seus demais capitais em prol de sua distinção social. As classes médias pesquisadas pela autora incluíam em sua estratégia distintiva não o poder de consumo em si, mas sua cultura de consumo: mais do que a capacidade econômica de comprar, importava que tipo de consumo era priorizado. Neste sentido, os membros das classes médias reiteravam sua superioridade ao julgarem como inferior, por exemplo, a suposta opção das camadas populares superiores de comprar um carro novo ao invés de pagar o que consideravam uma boa escola para os filhos (O’DOUGHERTY, 1998; 2002). Para a autora, portanto, classe média não seria

definida *a priori*, apenas pela objetividade econômica, mas construída simbolicamente, discursivamente, assim como negociada na própria significação que seus membros produzem ao julgarem as classes trabalhadoras. Isto reforça, portanto, um aspecto importante sobre as classes, para além da ocupação: sua dimensão subjetiva, que é mobilizada em uma constante luta marcada pelo anseio por promoção social e, sobretudo, pelo medo da desclassificação.

Os desdobramentos, na literatura brasileira, deste olhar mais cuidadoso sobre as identidades dos sujeitos têm gerado algumas das mais criativas formulações sobre a classe média no Brasil. Neste sentido, o trabalho de Owensby (1999), em complemento ao de O'Dougherty (1998), é revelador. Em uma análise histórica e discursiva sobre o conceito de classe média no Brasil, o autor indica como, por séculos, as desigualdades econômicas foram nomeadas no Brasil em termos de “ricos” e “pobres”, ou ainda de “senhores” e “escravos”, sendo que setores intermediários que escapassem a estas categorias teriam uma participação pouco substantiva no imaginário social (OWENSBY, 1999). O discurso sobre a divisão socioeconômica começaria a ser mais acentuadamente alterado com a importação do termo “classe social”, e com o surgimento de uma imagem de “classe média”, apenas a partir da década de 1920 (OWENSBY, 1999). Este movimento, porém, não teria surgido por geração espontânea com a industrialização da primeira metade do século passado. Já vinha se desenhando desde o século XIX, quando elites intelectuais passaram a associar o progresso econômico europeu (e, para Owensby, 1999, particularmente o progresso inglês) daqueles anos à ascensão de sua classe média. O “atraso” econômico brasileiro, em uma certa relação causal, decorreria da inexistência de uma relevante classe média: “a classe média, força motriz das nações, não podia ser encontrada em lugar nenhum no Brasil”, teria dito Joaquim Nabuco já em 1883 (SALATA, 2016, p.101). Deste modo, é importante perceber que esta importação não foi desinteressada: revelava um projeto de aproximação ao chamado “mundo desenvolvido”. O emergente conceito de classe social, nas igualmente emergentes ciências sociais europeias, era um molde atraente para se vislumbrar uma sociedade desenvolvida. Particularmente, popularizava-se neste vocabulário a noção de classe média, imaginada, em uma transposição idealizada do caso inglês, como símbolo da nova economia (OWENSBY, 1999).

Influenciado pela abordagem proposta em leituras como a de Owensby, que coloca em diálogo marcadores sociais e identitários diversos à localização no modo de produção para refletir sobre a classe média, o trabalho de Maia (2017) pode ser mobilizado, ainda, em uma definição da classe média brasileira que a posicione em relação à história de desigualdade racial do país. Para Maia, este tipo de cruzamento é essencial, afinal, porque “embora as intersecções entre raça e classe sejam largamente analisadas nos estudos clássicos sobre relações raciais no

Brasil, estudos que tratam especificamente da formação histórica das classes médias no Brasil são poucos” (MAIA, 2017, doc. não paginado). Owensby (1999), neste sentido, mostrou como, com a fundação das primeiras universidades brasileiras, o que chamou de “bacharelismo” se somou às estratégias de “apadrinhamento” (ver também CARVALHO FRANCO, 1969) para garantir o acesso a novas e distintas ocupações, seja na crescente burocracia de estado, seja nas profissões liberais, como medicina e advocacia. Para Maia (2017, doc. não paginado), essa estratégia beneficiou principalmente aqueles que possuíam marcas de pertencimento de classe mediante “insígnias racializadas”:

Além da cor da pele e ascendência europeia, atributos que dizem respeito a normas estéticas e percepções morais, tais como definidos pela sensibilidade burguesa, branca, situada simultaneamente nos centros de poder colonial e nas colônias (MCCLINTOCK, 1995¹⁰; STOLLER, 1995¹¹), distinguiam aqueles que eram considerados merecedores das benesses sociais daqueles a quem o trabalho manual e subalterno era relegado.

Estas intersecções entre raça e classe foram se conservando de novas maneiras com o passar das décadas (SKIDMORE, 1989), a partir das levas de imigrantes europeus que desembarcaram no país durante o século XIX, com a redução do número de escravos em função do fim do tráfico internacional de pessoas escravizadas (LESSER, 1999). Assim, em conjunto com um projeto de embranquecimento da nação (SKIDMORE, 1989), cerca de quatro milhões de brancos europeus pobres, em busca de melhores condições de vida, foram beneficiados com terras e subsídios, em uma das primeiras ações afirmativas do Brasil (MAIA, 2017). Estes também foram privilegiados em relação aos africanos e seus descendentes em sua ascensão à classe média, pelo acesso ao trabalho nas fábricas (MAIA, 2017). Posteriormente, foram estes imigrantes que foram elevados às posições de trabalho não-manual, já que o trabalho manual seria associado no Brasil ao trabalho escravo, e, portanto, rejeitado por uma população branca que buscava se diferenciar de uma imagem de “novos escravos” (OWESNBY, 1999). Lesser (1999) indicou, neste sentido, a existência de boletins de ocorrência relatando brigas entre estrangeiros brancos e negros brasileiros, já que os imigrantes, em seu processo distintivo, tinham uma relação de distância e animosidade com os negros e negras descendentes de escravos (MAIA, 2017). Owensby (1999) também aponta como viajantes diversos percebiam a repulsa das classes médias brancas brasileiras a tudo que fosse relacionado ao trabalho não

10 MCCLINTOCK, Anne. **Imperial leather: race, gender, and sexuality in the colonial conquest**. New York: Routledge, 1995.

11 STOLLER, Ann Laura. **Race and the education of desire: Foucault’s history of sexuality and the colonial order of things**. Durham: Duke University Press, 1995.

intelectual, no Brasil associado fortemente ao trabalho escravo. Desta forma, portanto, estes autores e autoras ajudam a perceber como entender a classe média brasileira envolve posicioná-la como inseparável às desigualdades raciais da história brasileira.

A formação histórica das classes médias brasileiras se dá, de fato, na confluência de raça, enquanto uma marca de cor que, mais que remontar a uma origem social [...], denota a suposta capacidade moral de pertencimento aos hábitos e valores associados a um ideal burguês, tal como definido pelos parâmetros europeus. Esses valores e hábitos garantem a distância entre grupos raciais e de classe e garantem que recursos considerados escassos sejam transmitidos no interior de grupos privilegiados, entre pessoas que são consideradas como iguais ou pares. As fronteiras entre grupos de classe e raciais, no entanto, não são fixas, mas em constante negociação e se transformam de acordo com momentos político-econômicos específicos. (MAIA, 2017, doc. não paginado).

Para Maia (2017), assim, classe e raça têm sido inseparáveis historicamente no Brasil. Owensby (1999) vê a “invenção” da classe média brasileira, como modo de significação das relações de classe, coincidindo com o projeto de êxodo rural em curso desde os anos 1920 no país. Para O’Dougherty (1998), a noção de classe média se constrói com o milagre econômico de meados do século XX. Quadros (1985), por sua vez, via a consolidação da classe média com a industrialização e o capitalismo monopolista dos anos 1970. O que se pode depreender é que acompanhamos, a partir de diferentes, mas contínuos, estímulos político-econômicos, ao longo do século passado, a consolidação da classe média no Brasil. Define-se, assim, esta nova classe média por meio de posições ocupadas por trabalhadores não-manuais (assalariados ou liberais) e não-proprietários ou pequeno proprietários. No entanto, é importante ter em conta que, de maneira não concorrente, mas articulada a estas alterações estruturais, classe média também é produzida como um projeto simbólico. É um conceito construído para corresponder a um ideal modernizante e que, ao ser incorporado, redesenha a forma como a sociedade passa a se organizar. Esta definição, afinal, foi produzida de maneira a reificar as classes médias do oeste europeu e dos Estados Unidos, constituindo, no Brasil, um imaginário racialmente estruturado na branquidade (MAIA, 2017) e economicamente inatingível para a maioria da população, pois implicaria um padrão de vida a que apenas uma parcela minoritária da sociedade brasileira poderia corresponder.

Esta conceituação de classe média, deste modo, não pode ser descontextualizada da desigualdade radical que estrutura a sociedade brasileira. Recentemente, um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU, 2019) indicou o Brasil como o segundo país com maior desigualdade do mundo em termos de concentração de renda, atrás apenas do Catar, com 1% da população concentrando o equivalente a praticamente 30% da riqueza do país. Podemos colocar estes números em diálogo com pesquisas sociológicas que definem as elites brasileiras

como, dependendo dos critérios adotados para sua classificação, desde 0,1% a, no máximo, 1% da população ativa (POCHMANN et al., 2003; MEDEIROS, 2005). Para Cattani (2018, p. 17), “sejam eles 50.000 ou 150.000 indivíduos, o mais importante a destacar que eles representam uma parcela extremamente diminuta da população” e “corresponderiam ao topo da pirâmide social brasileira, algo próximo a 0,05% da população economicamente ativa”. Ademais, se adicionamos a este cenário os menos de 30% de população de classe média pelos critérios de Cardoso (2020), ou pela auto-identificação de classe proposta por Salata (2015), temos por volta de 70% de pessoas em situação objetiva próprias de classes trabalhadoras ou de situação de pobreza no Brasil¹². Logo, temos as ocupações, o status e o estilo de vida que definem a “classe média sociológica” não correspondendo ao meio da pirâmide econômica no Brasil, mas à metade superior da metade superior. Nomear, portanto, um emergente grupo de profissionais brancos privilegiados economicamente como uma classe “média”, isto é, como “o meio”, pode dar a entender que, por estarem em uma posição intermediária em relação a polos extremos (a elite e as classes populares), representariam igualmente o meio da pirâmide econômica brasileira, ou representariam a maioria da população, tal qual o caso dos países “modernos”. O que apontamos, portanto, é que “classe média no Brasil é elite” (BOMENY, 2016, p.34), se considerarmos o conceito em seu contexto, não meramente transpondo-o conforme foi consagrado na literatura canônica do campo no norte global. Este paradoxo em que o “médio” é o “alto”, no entanto, ainda não se converteu satisfatoriamente, nos debates contemporâneos, em uma oportunidade de re-imaginar a classe média no Brasil.

A comunidade sociológica que discute a classe média, apesar de suas divergências teóricas, nos últimos anos se alinhou contingentemente, mas também enfaticamente, na rejeição a um conjunto de pesquisas econômicas que identificou a emergência de uma nova classe média brasileira, ao longo da década de 2000 (NERI, 2008). A partir do aumento de poder de consumo da chamada “classe C”, a tese defendeu que o Brasil finalmente tinha a maioria da população na classe média, pois, seguindo critérios de poder de consumo, este grupo, beneficiado pelo momento do país, encontrava-se não mais em um extremo inferior, mas no meio da pirâmide. Não apenas desconfortáveis com a definição de classe média a partir de critérios somente em termos de consumo, mas também interpelados pela considerável popularização desta tese (LEAL, 2015), pensadores de classe acusaram a fragilidade do novo raciocínio, uma vez que desconsidera o aparato sociológico de estudos de classe social. Apesar de aderir a esta crítica, eu gostaria de ver a tese de Neri (2008) menos como uma “falsidade”, e mais como uma

12 Esta é uma estimativa corroborada por dados sobre renda da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (IBGE, 2015).

provocação ao campo sociológico; meu convite, neste sentido, seria menos de olhar para as respostas de Neri e mais para as perguntas que o levaram a suas afirmações. Neste sentido, visualizo inquietações fundamentais ao debate sobre as classes médias no Brasil, como por exemplo: em que medida o conhecimento sociológico sobre a classe média está estabelecido como ferramenta útil e acessível no debate social mais amplo? Seria potente, ao mesmo tempo em que se aprende com a teoria consagrada, reinventar a ideia de classe em nossa Sociologia, frente aos conhecimentos locais e à nossa particular situação de desigualdade econômica? Maia (2017) discute um incômodo de pessoas brancas de classe média, sentindo-se ameaçadas e negligenciadas com o aumento de poder de consumo e acesso à universidade de uma população negra – em que medida a própria Sociologia brasileira se insere neste enquadramento de classe e raça?

Estas são questões não apenas retóricas, mas que precisam ser endereçadas para a definição de classe média no Brasil. Algumas respostas para estas interrogações podem ser ensaiadas e enriquecidas pelas análises e ativismos, por exemplo, que têm agregado o pensamento anticolonial sobre a economia e sobre o saber, em nome de Epistemologias do Sul (p. ex.: SANTOS, 2010b; QUIJANO, 2010). Neste sentido, juntamente com o que a teoria sociológica consagrada pode nos inspirar, é possível também superar meras transposições, como apontam propostas gestadas no Brasil, tal qual o trabalho de Salata (2015) que posiciona, de forma original, centralidade nas identidades dos sujeitos sobre sua pertença de classe. Mais do que isso, imaginando uma “globalização de baixo para cima” (SANTOS, 2005), também se pode aprender com o que vem sendo proposto em outras partes do sul global (p. ex.: SPECIALE, 2020, pensando a educação da classe média senegalesa; JIANG, 2013, refletindo a educação da classe média na China). É assim, finalmente, que entendo que possamos produzir formas contextualizadas de significar a classe média e, assim, de compreender a reprodução da estrutura de classes no Brasil.

Deste modo, o conceito de classe média, neste trabalho, é embasado nos potentes referenciais sociológicos, enfatizando o papel dos tipos de ocupação, o caráter simbólico e o caráter racial da definição classe. Propõe-se uma classe média plural, contraditória ideologicamente, ainda que generalizável em torno da branquidade, em torno das angústias de mobilidade social, bem como generalizável por questões estruturais, na definição de ocupações liberais ou assalariadas não-manuais. Mas encerro a discussão com uma vírgula (ou com uma interrogação?), reforçando como, além de ser uma categoria com altas propriedades explicativas, classe média é, novamente seguindo Dale (1988), um conceito disputado, a ser interrogado e re-imaginado com o trabalho de pesquisa. Neste sentido, um projeto coletivo de

“reconstrução teórica” (BURAWOY, 1991) precisa ser ativamente mobilizado, e é com esta proposta que, a partir de um esforço tão genuíno quanto limitado, me proponho a contribuir para esta tarefa. Os sujeitos que pude investigar proporcionam, afinal, a partir de suas provocações e vivências, não respostas finais, mas novas inquietações sobre as relações de classe e educação no contexto brasileiro. No entanto, para chegar às explicações de estudantes sobre classe, proponho também pensar algumas das explicações de classe sobre estudantes.

2.3 EM BUSCA DE UMA “TEORIA COMO RECONSTRUÇÃO”: DIALÓGOS ENTRE BOURDIEU E O NEOMARXISMO

Ainda que etapa fundamental, o exercício de discutir os conceitos de classe e classe média, sozinho, não dá conta teoricamente da investigação proposta. O problema de pesquisa, afinal, implica analisar como o protagonismo da turma de classe média, em seu cotidiano de escolarização, articula-se – seja resistindo, recriando ou reforçando, por exemplo – com a luta distintiva por classificação no contexto brasileiro de hegemonia da Nova Direita. Desta forma, foi importante agregar à revisão teórica algumas categorias de análise, ou seja, alguns conceitos que, ao serem mobilizados, permitam ao pesquisador examinar seus dados de maneira comprometida teórica, ética e epistemologicamente. Mas a teoria é pensada, neste ponto, não apenas como uma transposição automática de ferramentas conceituais. Aprendendo com Burawoy (1991, p.7), assumo um engajamento com o campo dos estudos educacionais críticos, e justamente por isso procuro neste trabalho “testar” conceitos, não apenas confirmando o que já sabemos por causa deles, mas prestando atenção àquilo que muitas vezes é naturalizado ou subsumido como teoricamente e politicamente secundário:

Nossa intenção não é rejeitar más teorias, mas melhorar boas teorias. Nós não acreditamos que haja uma verdade final que, uma vez que chega, traz o *insight* incontestável. Nem começamos com uma tábua rasa, como se a ciência social começasse conosco. Em vez disso, procuramos nos posicionar em uma comunidade mais larga de cientistas sociais ao tomar as falhas das teorias existentes como ponto de partida. Isto não é um reconhecimento artificial que aparece superficialmente no começo de um artigo, mas um engajamento profundo com as ideias dos outros. [...] O diálogo entre o observador e o participante estende-se naturalmente para um diálogo entre cientistas sociais – um diálogo que é emergente ao invés de conclusivo, crítico ao invés de cosmético, envolvendo reconstrução ao invés de desconstrução.

Nesta visão, mais importante do que a confirmação do que conhecemos é “encontrar o inesperado” (informação verbal¹³), ou abrir espaço para aquilo que Willis e Trondman (2008) chamam de “efeito a-ha” – isto é, esta perspectiva sobre a pesquisa enfatiza a interpretação crítica do pesquisador como uma forma de fazer jus à teoria que mobiliza, ao invés de mera assimilação, como se estivéssemos seguindo uma doutrina. Neste caso, tal qual a definição de classe média que proponho, a análise a seguir, ao mesmo tempo em que é conduzida pela teoria incorporada, testa e tensiona as categorias apresentadas em função das observações etnográficas e do contexto educacional brasileiro, de acordo com nossa literatura (p. ex.: GANDIN, HYPOLITO, 2003; NOGUEIRA, 2013). Este exercício, como reforça Wright (2017), exige levar a sério a teoria:

Burawoy diz que você deve entrar em um campo empírico tão forte e comprometido com uma perspectiva teórica quanto possível. E você deve constantemente procurar por coisas que acontecem que lhe surpreendam, porque as surpresas desafiarão sua teoria e o forçarão a reformular sua teoria. Então, a razão para a teoria não é confirmá-la em sua observação. Esta é a chave. Algumas pessoas com teoria forte vão para campo e procuram evidências para dar suporte à sua teoria. Essa é a estratégia errada. Se você tem uma teoria forte, você procura evidências que contradizem sua teoria. Você está constantemente procurando surpresas. A assunção aqui é que devemos saber que nossa teoria não é boa o suficiente. Se você realmente acredita que sua teoria é boa o suficiente, por que se incomodar em pesquisar? A razão de fazer pesquisa é achar que sua teoria precisa ser comprovada. [...] A diferença entre Sociologia e ideologia é que ideólogos usam teoria para confirmar sua ideologia. Se você é um sociólogo, você faz pesquisa para mostrar onde você está errado.

Para pôr em prática este olhar reconstrucionista, procuro a seguir iniciar apresentando a teoria, reforçando não apenas suas qualidades em si mesmas, mas as possibilidades de diálogo entre tradições, sustentando-me na ideia de “testar” conceitos. Início este exercício, enfim, por categorias bourdieusianas, quais sejam, os conceitos de *habitus*, capital cultural e distinção social; na sequência, trago os conceitos de hegemonia, senso comum, articulação e bloco hegemônico, a partir principalmente do viés neomarxista de Williams (1979) e Hall (2003). Ainda, ao final, articulo estes saberes às análises sobre o contexto social e educacional brasileiro, discutindo a hegemonia de uma Nova Direita em conexão com as lutas sociais por distinção. Assim, priorizo, tal qual na conceituação de classe média, a fecundidade de um encontro, nem sempre livre de tensões, entre diferentes abordagens. Neste diálogo, formulo as lentes teóricas para a análise do problema de pesquisa.

13 Comunicação pessoal de Erik O. Wright em entrevista realizada em 9 de março de 2017 na University of Wisconsin-Madison. Doravante, a comunicação será referida conforme citação comum: Wright (2017) ou (WRIGHT, 2017).

Uma das categorias teóricas de Bourdieu que permitem pensar sobre estas relações, assim, é o conceito de *habitus*. Bourdieu (1996), com esta ideia, sugeriu que não apenas os corpos dos sujeitos estão no mundo: o mundo também está nos corpos, formulando um “construtivismo estruturalista” (1985; REAY, 2004). Desta forma, o *habitus* é mais do que percepções individuais, opiniões, hábitos ou atitudes, pois é uma incorporação, uma inscrição do mundo social nos sujeitos: é “um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes do mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (BOURDIEU, 1996, p. 144). Para Setton (2002), uma noção importante para se compreender o *habitus* como o social incorporado é a ideia de um “sistema de disposições”. O modo como a sociedade age sobre as pessoas, portanto, geraria nos indivíduos certas propensões para se pensar, sentir – e ainda para se falar, se caminhar, se comer, se vestir, se gesticular ou mesmo se sentar, dentre outras inúmeras “disposições” (BOURDIEU, 2013). Essas disposições serviriam às pessoas não como destinos pré-determinados, mas como “matriz de percepções” (BOURDIEU, 1983b, p. 65), inclinações, guias para as respostas dos sujeitos, que seriam criativamente transformadas, ainda que relativamente estáveis ao longo da vida:

Princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da “situação”, o *habitus* não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1986, p. 106)

No sentido de pensar a incorporação criativa de disposições que são compartilhadas em termos de classe social, ressalta-se que, para Bourdieu (1990), existem, para além de *habitus* individuais, diferenciados ao nível de sujeito, as regularidades quanto ao *habitus* coletivo (BOURDIEU, 1990). Neste sentido, os sujeitos seriam traçados também por histórias comuns, de família ou de classe, por exemplo (BOURDIEU, 2013), posto que os indivíduos contêm em seus corpos “o passado e o presente” de uma posição social (BOURDIEU, 1990). O *habitus* de classe pode ser analisado considerando-se os três aspectos que o constituem: o *ethos*, o *eidós* e a *hexis* (BOURDIEU, 1986). O *ethos* teria relação com os valores que orientam as escolhas práticas, sem uma suposição de que se parte de uma ética em um sentido teoricamente articulado. *Eidós*, por sua vez, seria uma dimensão intelectual, cognitiva e normativa – diferente, portanto, da dimensão moral que é o *ethos*, mas dela inseparável. Refere-se aos esquemas que dão inteligibilidade para a experiência cotidiana, de modo que as normas, regras,

leis sociais implícitas, que sustentam as explicações que os sujeitos fazem ou subentendem, importariam aqui. Finalmente, a terceira dimensão do *habitus* seria a *hexis* corporal, que seria o momento de incorporação, em seu sentido mais literal, do social por parte dos sujeitos. Seria o conjunto de posturas corporais, de modos de falar, de andar, de posicionar o corpo frente a certas situações e ambientes, entre outras (BOURDIEU, 2013). Em suma, seria a maneira encarnada das identidades de um indivíduo de acordo com seu posicionamento em um campo. O *habitus*, com seus diferentes aspectos, seria, enfim, tomado como dado ou naturalizado a tal ponto que poderia mesmo ser significado como uma constituição biológica de sujeito (BOURDIEU, 1986).

Em adição a esta conceituação de *habitus*, Bourdieu contribui para refletir sobre as disposições de classe social através de sua teoria sobre o acúmulo de capitais, que seriam não apenas o econômico, mas o simbólico, o social e o cultural (BOURDIEU, 2001). A imagem que constitui é de uma “bagagem socialmente herdada” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. 2002), a ser mobilizada para as lutas simbólicas que os atores mobilizam por distinção social. O capital econômico é um componente objetivo desta bagagem, externo ao indivíduo e explicado pelos bens e serviços a que ele dá acesso (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2002). O capital social, igualmente externo ao corpo individual, refere-se à quantidade e à qualidade de relacionamentos sociais, como parentes, amigos ou contatos profissionais. Ainda, o capital simbólico também tem importância neste mercado desenhado por Bourdieu, sendo associado ao prestígio ou à fama dentro de um campo ou na sociedade como um todo, posto que o “nome” pode se manter como valioso em termos de capital simbólico, mesmo em condições econômicas adversas. Mas o capital de maior impacto para Bourdieu seria o que o autor denominou capital cultural.

Existiria, para Bourdieu (2001), um “arbitrário cultural” na sociedade, que seria um arbítrio à medida que não possui justificção lógica ou racional, sendo definido como a cultura consagrada por sua articulação à cultura da classe dominante, e não por qualidades intrinsecamente superiores (BOURDIEU, 2001). O capital cultural, deste modo, é acumulado na medida do quanto da cultura tida como “melhor” é manifestada pelo sujeito. A escola, neste caso, não teria um papel secundário ou reflexivo, mas seria componente fundamental na produção da desigualdade através do capital cultural, uma vez que se veste de legitimidade institucional, “aparentando neutralidade”. (BOURDIEU, 1977, p.488). Isto porque a cultura da escola, aquela que a escola assume e ensina, mesmo implicitamente, como a cultura correta (ou mesmo como “a” cultura, como se outras não o fossem), seria correspondente à cultura consagrada, ao arbitrário cultural. A escola, portanto, compartilharia sua cultura com os alunos

e as famílias oriundas de classes favorecidas, enquanto que o mesmo não ocorreria no encontro com grupos populares. O capital cultural dos alunos e da escola estariam nos mínimos detalhes articulados, o que é manifestado, por exemplo, quanto aos saberes escolares que são compartilhados desde o berço em lares favorecidos, mesmo quando não estão formalmente dispostos no currículo. Alguns exemplos são os modos avaliados como “corretos” de posicionar os corpos, de lidar com adultos, de uso da língua, ou de demonstrar curiosidade e atenção. Isto geraria nas crianças de grupos médios e de elites uma sensação de continuidade da escola em relação à família, enquanto que nas crianças populares a ida à escola seria uma ruptura, mesmo traumática em certas circunstâncias (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2002). Bourdieu (1977), neste sentido, afirmou que “o que a comunicação pedagógica consegue produzir é função da competência cultural que o receptor deve à sua educação familiar” (p.493).

Uma complementação, ainda, é que Bourdieu (2015) prefere enxergar três estados distintos do capital cultural. O primeiro é o estado incorporado, aproximando o capital cultural da ideia de *habitus*. Com efeito, “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, p. 83). O estado incorporado do capital cultural, desta forma, envolveria uma posse cultivada, que exige investimento. Ou seja, para acumular volume deste estado de capital, é necessária uma família a assegurar tempo liberado de necessidade econômica para que se possa ler, pesquisar ou refletir sobre o futuro, por exemplo. O segundo estado de capital cultural para Bourdieu (2015) trata-se do estado objetivado. Este estado corresponde a suportes materiais do capital cultural, como coleções de quadros, livros ou discos. Seria diferente do estado incorporado uma vez que não exige os referenciais mentais para a apreciação, mas seria igualmente um capital cultural valioso no “mercado” distintivo. Por fim, um terceiro estado de capital cultural para Bourdieu (2015) é aquele institucionalizado. Anunciando a “magia coletiva”, que produz este estado de capital, Bourdieu (2015) refere-se principalmente aqui à certificação escolar. A formalização criaria um tipo de capital cultural particular a ser possuído e acumulado, mesmo em condições em que seu portador já não apresente o capital cultural incorporado. Em muitos casos, ainda, o diploma seria um símbolo da troca de capital econômico por um capital cultural, como é o caso de elites que se mobilizam apenas parcialmente perante o sucesso escolar, reforçando a ideia de que o capital mais valioso, para Bourdieu, seria o cultural, mesmo em estados que não o incorporado, e não o econômico.

Ao considerarmos não apenas a originalidade, mas a complexidade envolvida nestas dinâmicas de acumulação de capitais e de incorporação de *habitus* de classe, é possível entender como a reprodução das desigualdades sociais é uma preocupação central para Bourdieu. O

livro “A Distinção” (2013) é tido como um “trampolim” para um deslocamento que Bourdieu propõe no sentido de sofisticar sua análise, procurando superar mecanicismos na análise da reprodução social (COULANGEON; DUVAL, 2014). A “fecundidade de um esquema teórico distintivo” (WACQUANT, 2001, p. 114), a partir deste estudo, revela-se na medida em que o autor entende as relações sociais pela imagem de um jogo simbólico por diferenciação social (BOURDIEU, 2013). Para Bourdieu (2013), a distinção social, portanto, é como um código social e ao mesmo tempo uma prática regular, compartilhada e observável sociologicamente. Ao examinar, através de pesquisa etnográfica combinada a dados estatísticos, as práticas distintas em atividades sociais tidas como corriqueiras, como a culinária, os esportes e os gostos estéticos, Bourdieu (2013) percebe que, no processo de classificação, ou de julgamento social, aprendemos não apenas sobre quem é julgado, mas sobre quem se coloca como “juiz”: “o gosto classifica aquele que procede à classificação” (2013, p.13). Os sujeitos sociais, ao distinguirem “o belo e o feio, o distinto e o vulgar” (2013, p.13), estão, afinal, distinguindo-se a si próprios – e, assim, produzem o significado de sua subjetividade.

Para Bourdieu (2013), um aspecto importante desta luta simbólica está no julgamento social. Como aponta Ferguson (2007), os grupos sociais, ao procurarem universalizar seus julgamentos, procuram universalizar sua liderança perante outros grupos, pois os julgamentos morais, estéticos, de gostos, ou de outras ordens são relações: uma versão de julgamento exige que as outras versões sejam não apenas vistas como diferentes, mas também codificadas moralmente e normativamente - como “bom” e “ruim”, ou “certo” e “errado” (FERGUSON, 2007). Ao se trazer o conceito de julgamento social, em conexão com o esquema distintivo proposto por Bourdieu, para uma reflexão sobre a escolarização cotidiana da classe média, nota-se como a categoria ajuda a perceber os gostos, a expressão corporal, a fala e outros aspectos da turma investigada como disposições distintas – relacionadas a uma diferenciação social frente a outros grupos sociais, ou mesmo a uma diferenciação que se constitui no interior da cultura. Portanto, o conceito permite enxergar questões em princípio mais amplas e de um plano de maior abstração (como é a desigualdade social) como também locais, incorporadas por estudantes no processo de escolarização – ainda que os alunos e as alunas, em uma transposição crítica que proponho do esquema distintivo, façam nas aulas mais do que apenas estratégias competitivas.

A luta por classificação proposta por Bourdieu, desta forma, é fundamental na análise proposta, especialmente, como procurei apontar até aqui, na insistência do autor na conexão do micro com o macro e no seu rompimento com maniqueísmos teóricos. É a própria postura epistemológica inscrita nestes esforços que me inspira, enfim, a também enfatizar a relação em

detrimento do engessamento doutrinário, propondo uma articulação das contribuições do autor francês com as abordagens teóricas neomarxistas simbolizadas por Hall (2003) e Williams (1979), no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham, a partir de sua leitura de Gramsci. Fazendo uso de conceitos como hegemonia, senso comum, articulação e bloco hegemônico, elenquei a seguir categorias que podem ser colocadas em diálogo com o aparato bourdieusiano e, neste processo, fornecer chaves de leitura potentes para a análise do problema de pesquisa.

Hegemonia pode ser o primeiro conceito destacado, pela propriedade da ferramenta de, em um esforço caro também a Bourdieu, relacionar a cultura e as subjetividades com distribuições econômicas específicas de poder e influência (WILLIAMS, 1979). Deste modo, o conceito ajuda a lembrar que os sujeitos, como os alunos e as alunas investigadas, não modelam suas vidas “livres” das desigualdades na capacidade de realizar esses processos, o que particularmente importa em uma sociedade de classes. Ainda, ao mesmo tempo que a noção de hegemonia “vai além da cultura” (WILLIAMS, 1979) ao incorporar a estrutura econômica como determinante, este conceito também supera o outro polo: a ideia de uma “dominação” econômica. Dominação implicaria formas políticas coercitivas utilizadas principalmente em tempos de crise; já hegemonia tomaria como referência a situação mais corriqueira de um “complexo entrelaçamento de forças políticas, sociais e culturais” (WILLIAMS, 1979, p.113). Williams, ainda, complementa a teorização de hegemonia, pois, se a leitura mais tradicional de Gramsci enfatiza as estratégias culturais da burguesia e das políticas de Estado ou a necessidade de complexificação da resistência proletária organizada, em análises macrossociais, o autor britânico convoca para a reflexão sobre o que se passa, afinal, com o prosaico da vida, em mais uma preocupação aproximável à “Sociologia da Prática” de Bourdieu (ORTIZ, 1983). Williams (1979) defende que o conceito de hegemonia permite perceber a estrutura social como “prática internalizada” nos aspectos mais corriqueiros do cotidiano, como o jornal do dia, a mesa de jantar e a sala de aula.

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas vistas habitualmente como “manipulação ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores que, ao serem experimentados como práticas, confirmam-se reciprocamente. Constitui assim um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. Em outras palavras, é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o o domínio e subordinação vividos de determinadas classes. (WILLIAMS, 1979, p. 113).

A conceituação de Williams é fundamental porque contesta, em primeiro lugar, a crença da ideologia como um falseamento das consciências, evitando que se julgue os sujeitos como fantoches em suas práticas sociais eventualmente articuladas aos interesses hegemônicos. No refinamento proposto por Williams, em uma leitura que se aproxima dos pressupostos de Wright (1985), a cultura e a ideologia não podem ser resumidas como correspondência fixa de uma posição econômica de classe, ainda que as relações econômicas sigam sendo definitivas para os rumos de uma sociedade. A teoria de hegemonia sugere que os sentidos, os valores, as ideologias, os significados experimentados ao longo da vida seriam, em certas condições, “reciprocamente confirmados na prática”. Neste ponto, inclusive, mais um certo grau de tautologia pode ser pensado com Bourdieu (2013), a partir da ideia de *habitus*: o corpo é estruturado, de forma que aquilo que vivenciamos na prática cotidiana não é isolado das subordinações sociais – pelo contrário, é na prática que estes constrangimentos são experimentados. Há, assim, com o conceito de hegemonia, o preenchimento de nosso senso de realidade. Contudo, em uma complementação teórica ao modo como se costuma pensar a “luta por classificação” de Bourdieu (2013), a ideia de hegemonia permite visualizar que este é um preenchimento de uma possibilidade, que nos aparece como a única alternativa minimamente razoável ou imaginável – nem sempre, portanto, como uma escolha agradável que fazemos, mas, sim, como uma “opção obrigatória” (NÓVOA, 2013, p. 299). Williams (1979), neste sentido, entende a hegemonia como saturação de todo o processo de vida: o convencimento se confirma na medida em que pressões e limites de ordem econômica, política e social nos parecem pressões limites da simples experiência cotidiana ou bom senso.

Uma classe é hegemônica não tanto pela capacidade de impor uma concepção uniforme sobre o mundo ao resto da sociedade, mas por ela poder articular visões de mundo diferentes de tal modo que seu potencial antagonismo seja neutralizado. (LACLAU, 1977, p.161).

A categoria de hegemonia, deste modo, é ferramenta importante desta etnografia na medida em que permite pensar a cultura de estudantes jovens de classe média a partir de dinâmicas socioeconômicas de uma escola e de uma sociedade, indo ao encontro dos pressupostos de Bourdieu quanto aos corpos serem estruturados e as objetividades serem subjetivadas. Bourdieu (2008), em sua teoria, via a luta por classificação nos mais diversos campos sociais, mesmo na própria disputa pela definição de quais são os arbitrários culturais de uma sociedade. A conceituação proposta por Williams (1979), a partir de Gramsci, é capaz de enfatizar estas disputas com o conceito de hegemonia, revelando, desde outra abordagem,

que visões de mundo são constantemente disputadas, ainda que em condições de poder desiguais. Assim, sujeitos como os jovens de uma escola de classe média brasileira não fazem parte de um cenário de uma soberania a-histórica ou absoluta, posto que a hegemonia precisa constantemente ser conquistada com negociações e realinhamentos a partir das ações dos agentes sociais, mas sequer se encontram neutros e independentes dos constrangimentos sociais. Desta forma, o conceito possibilita que se entendam as práticas e significações produzidas por alunos e alunas em sua escola como parte de esquemas distintivos, mas ao mesmo tempo como criações originais. Na leitura neomarxista, estas produções estão relacionadas a um senso comum referencial à prática social de seu meio, terreno sobre o qual as disputas por hegemonia podem ocorrer. Este senso comum seria definido como "depósitos estratificados da filosofia popular" (GRAMSCI, 1971, p. 324), em que se encontram os elementos culturais fundamentais compartilhados de uma realidade social. Para Hall:

O "senso comum" não é coerente: é geralmente "desarticulado e episódico", fragmentário e contraditório. Nele os traços e "depósitos estratificados" de sistemas filosóficos mais coerentes se sedimentam com o tempo sem deixar qualquer inventário claro. Ele se representa como "a sabedoria tradicional ou a verdade dos séculos", mas de fato, nada mais é que o produto da história, "parte do processo histórico". (2003, p. 303).

Este conceito poderia ainda ser aproximado ao que Bourdieu chamou de "senso prático": um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (BOURDIEU, 1996) com o qual lemos o dia-a-dia. O senso comum, assim, oferece respostas automáticas e rápidas para nossos problemas, sendo nele, enfim, que "reside a origem da maioria das ações de nossa vida cotidiana" (GANDIN, 2002, p. 46). Nossas decisões diárias, afinal, não são baseadas em extensa elaboração, mas em reações internalizadas, ou no que Gandin (2002) chamou de "decisões pré-reflexão". A hegemonia, neste sentido, funciona justamente ao colonizar o senso comum (GANDIN, 2002). A categoria de senso comum, portanto, é potente porque possibilita perceber como a escolarização não necessariamente se articula a formas hegemônicas em todas as circunstâncias, podendo ser transformada a partir de elementos do senso comum que estão depositados em nossa tradição, ainda que não sejam mobilizados em um projeto eventualmente hegemônico. Além disso, a ideia de senso comum ajuda a explicar como os alunos e as famílias de classe média agem, em certas condições, em conformidade com interesses hegemônicos, não necessariamente por causa de suposta manipulação das elites ou por causa de uma deficiência moral dessas classes médias (como parte da literatura sociológica por vezes sugere). O senso comum, afinal,

Constitui o terreno das concepções e categorias sobre o qual a consciência prática das massas realmente se forma. É o terreno já formado e não questionado sobre o qual as ideologias e filosofias mais coerentes devem disputar o domínio; o solo que novas concepções de mundo devem considerar, contestar e transformar, para moldarem as concepções de mundo das massas e, dessa forma, se tornarem historicamente efetivas. (HALL, 2003, p. 324).

É em Marx (1980) que Hall encontra a inspiração para propor mais um conceito, em complemento às ideias de hegemonia e senso comum: a noção de articulação, assim, colabora no esforço de re teorização do processo de relação entre economia e cultura, conceituado no debate marxista até então majoritariamente como determinação (SLACK, 2005). Em *Grundrisse* (MARX, 1980), Hall depara-se com a ideia de que o circuito do capital é uma totalidade complexa, formada de vários momentos (produção, troca, circulação, etc.), o que tornaria este circuito, para Marx (1980), uma “unidade na diferença”, pensamento que levou Hall finalmente a optar por articulação (SLACK, 2005). Como uma unidade na diferença, a articulação é um conceito que pode ser entendido também como um “fechamento arbitrário” (SLACK, 2005): não há nada de definitivo ou necessário no encontro entre certos elementos que, em outras condições, jamais poderiam se unir. O conceito de articulação, como aponta Hall, permite substituir o reducionismo da relação entre a prevalência econômica e a prevalência ideológica, em uma tentativa de sofisticação do modelo marxista de base-superestrutura (CLARKE, 2015). Em entrevista para Grossberg, Hall assim explica a categoria que propunha:

Uma articulação é [...] a forma de conexão que pode formar a unidade entre dois elementos diferentes, em certas condições. É a ligação que não é necessária, determinada, absoluta e essencial todo o tempo. Você deve perguntar: em que circunstâncias uma conexão pode ser forjada ou feita? Então, a chamada “unidade” de discurso na verdade é a articulação de diferentes elementos distintivos que podem ser rearticulados em diferentes maneiras porque eles não têm um pertencimento necessário. (GROSSBERG, 2005, p.141).

Para Hall, a articulação, a desarticulação e a rearticulação de ideologias, culturas ou discursos é processo semelhante às articulações de carretas em caminhões, que podem ser reposicionados de acordo com a viagem que se pretende empreender (GROSSBERG, 2005). As carretas se articulam em uma viagem, mas esta articulação é sempre provisória e, dependendo das condições, pode ser sempre desfeita ou refeita. Da mesma maneira, os consensos sociais têm seus significados constantemente rearticulados. Para Hall, importa analisar relacionalmente as especificidades de cada articulação em seu contexto particular, entendendo que seu interior é recheado de contradições e tensões (CLARKE, 2015). Assim,

este conceito ajuda a posicionar as articulações entre a cultura da turma observada e os processos distintivos neste ponto de vista, considerando não apenas o que contingentemente se torna “unidade”, com suas consequências, mas também o que há de tensão, de contraditório e de não garantido nesta união. Não há, afinal, segundo Hall (1980), uma necessária correspondência entre os elementos articulados, ainda que, simultaneamente, seja importante recusar o outro polo: a ideia de que necessariamente não há correspondência entre os elementos articulados.

A unidade formada por essa combinação ou articulação é sempre, necessariamente, uma “estrutura complexa”: uma estrutura na qual as coisas estão relacionadas, tanto por suas diferenças como por suas similaridades. Isso requer que os mecanismos que conectam características diversas devam ser demonstrados – já que nenhuma “correspondência necessária” ou homóloga expressiva pode ser pressuposta como dada. Isso também significa – uma vez que a combinação é uma estrutura (uma combinação articulada) e não uma associação aleatória – que há uma relação estruturada entre as suas partes, p.ex., relações de dominância e de subordinação (HALL, 1980, p. 325).

O conceito de articulação, deste modo, em conjunto com hegemonia e senso comum, permite compreender o caráter histórico da determinação social, viabilizando um olhar complementar à “luta por classificação” de Bourdieu (2013); além disso, este olhar ainda confronta noções que, ignorando o aspecto da contradição, tornam-se automaticamente pessimistas em relação a possibilidades de transformação. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, esta teorização também leva a compreender a complexidade e o alcance multidimensional das estratégias hegemônicas, mais complicadas de se “libertar” do que a suposição de “manipulação” ou do “falseamento da consciência”, servindo também de alerta para a romantização ingênua da resistência. Hall (2003), neste sentido, desafia a postulação do marxismo ortodoxo que posiciona a determinação econômica em *última* instância – como se, inexoravelmente (mesmo com mediações, tipificações ou analogias), as ideias acabassem por refletir seu conteúdo econômico; rejeitando esta premissa, o autor lembra, por outro lado, das qualidades do marxismo em identificar a materialidade das condições econômicas da sociedade. Sugere, então, que se reflita sobre a existência, sim, de uma determinação, porém sem garantias fixas de correspondência. Desta maneira, enxerga uma determinação pelo econômico em *primeira* instância:

Compreender a "determinação" em termos do estabelecimento de limites e parâmetros, da definição de espaços de operação, das conduções concretas de existência, do caráter "já dado" das práticas sociais, em vez da previsibilidade absoluta de resultados específicos, é a única base de um "marxismo sem garantias finais". Ela estabelece o *horizonte aberto* da teoria marxista – determinação sem fechamentos

garantidos. O paradigma de sistemas de pensamento perfeitamente fechados e previsíveis não passa de religião ou astrologia, não é ciência. Seria preferível, sob essa perspectiva, pensar o "materialismo" da teoria marxista em termos da "determinação pelo econômico *em primeira instância*", já que o marxismo certamente está correto ao insistir, contra todos os idealismos, que nenhuma prática social ou conjunto de relações está livre dos efeitos determinantes das relações concretas nas quais estão situados. Contudo, "a determinação *em última instância*" tem sido por muito tempo o repositório do sonho perdido ou da ilusão da *certeza* teórica. E isso tem sido adquirido a um custo considerável, já que a certeza estimula a ortodoxia, os rituais petrificados e a entoação de verdades já testemunhadas, e todos os outros atributos de uma teoria incapaz de produzir novos discernimentos. Representa o fim do *processo de teorização*, do desenvolvimento e da refinação de novos conceitos e explicações que, por si só, sinalizam um corpo vivo de pensamento, ainda capaz de engajar-se e apreender algo da verdade sobre as novas realidades históricas. (HALL, 2003, p. 274).

Mobilizar a teoria marxista com este “horizonte aberto” permite explicações menos ortodoxas de posicionamentos econômicos e ideológicos contraditórios de grupos sociais complexos, como é o caso das classes médias. Elas podem ser posicionadas, considerando-as em sua multiplicidade, como conjunto de agentes sociais que não necessariamente em todas as conjunturas se aproximam consensualmente e da mesma maneira aos interesses das elites. Neste sentido, a abordagem da determinação “em primeira instância” proposta por Hall (2003) conduz ao entendimento de que a hegemonia não é conquistada a partir da fixa dominação de uma classe dirigente coesa sobre o restante da sociedade, mas a partir de esforços contínuos de alianças provisórias, em que os interesses de múltiplos grupos, como parcelas das classes médias, podem ser articulados a um mais amplo “guarda-chuva ideológico” (APPLE, 2000). Neste sentido, a hegemonia, em uma abordagem de determinação em primeira instância, é produzida não apenas por uma elite uniforme, mas por um bloco histórico:

O que “lidera” em um período de hegemonia não é mais a “classe dominante” da linguagem tradicional, mas um bloco histórico. Este termo se refere decisivamente à “classe” como um nível determinante de análise; mas não traduz todas as classes diretamente sobre o palco político-ideológico como atores históricos unificados. Os “elementos de liderança” em um bloco histórico podem ser apenas uma fração da classe econômica dominante – por exemplo, o capital financeiro, em vez de o capital industrial; o capital nacional, em vez de o capital internacional. Junto com estes dentro do “bloco”, estarão os estratos de classe subalternas e dominadas que foram conquistados através de concessões e compromissos específicos e que formam parte da constelação social, mas ocupando uma função subordinada. A “conquista” desses setores resulta de “alianças universalizantes e expansivas” que consolidam o bloco hegemônico sob uma liderança particular. (HALL, 2003, p. 294).

Apple (2000), pensando o caso estadunidense, acompanhou a consolidação de um bloco hegemônico a partir do que denominou uma “modernização conservadora” ou “Nova Direita”, que ajuda a definir o modo como a hegemonia é definida como articulada à distinção social na análise do problema desta pesquisa. Este bloco hegemônico, para Apple, é caracterizado por

uma aliança entre quatro grupos: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional. Os neoliberais constituem a liderança da modernização conservadora e fornecem a orientação político-econômica atrelada à mercadificação e à privatização como doutrina desta aliança. Estão comprometidos com os interesses das elites econômicas, argumentando em favor de um Estado fraco na economia, em nome de desregulamentação, mas paradoxalmente interessados em colonizar o Estado e o senso comum com novas regulações, como exemplificam alguns de seus projetos que se disseminam na educação: as escolas *charter*, os *vouchers* e a privatização do material escolar. Os neoconservadores são aqueles que produzem discursivamente um passado glorioso, propondo uma tradição seletiva de forma a blindar tanto outras memórias identitárias como outras possibilidades de novas interrogações e proposições sociais. Defendem que a escola deve prover disciplina rígida, conhecimentos “apolíticos” e comuns, patriotismo, monoculturalismo branco, entre outras ideias que recuperem seus “bons” valores culturais. Os populistas autoritários são, em geral, compostos de frações da classe trabalhadora que estão preocupadas com a sua sobrevivência econômica e por isso se abrigam em fundamentalismo cristão, disputando a educação com base em moralidade bíblica que prega a definição estrita de papéis de gênero, de sexualidade e de família. Por fim, o grupo para Apple (2000) constituído pela nova classe média profissional está preocupado centralmente com sua própria mobilidade social, de modo que se conecte com as práticas de reprodução social e cultural, ainda que segmentos das classes médias possam não concordar totalmente com os valores dos demais grupos da Nova Direita. Principalmente, se articulam às lógicas individualista e competitiva promovida pelos neoliberais, engajando-se nas escolas em busca de qualidade, eficiência e produtividade para o acúmulo de capital social e cultural de seus herdeiros. A partir destes quatro grupos, Apple (2000) identifica não uma mera imposição ideológica das elites, mas a hegemonia como um projeto disputado, recheado de articulações provisórias e, em outras contingências, contraditórias.

Assim, há um processo constante de convencimento por parte de setores do bloco hegemônico de forma a relacionar seus interesses com elementos do senso comum, como é o caso dos neoliberais, que são capazes de converter seu discurso sobre a liberdade e o mercado como o único legítimo ou razoável para se referir aos anseios da classe média quanto a sua luta por uma condição social mais segura (APPLE, 2000). Os neoconservadores e populistas autoritários, ao seu modo, também têm apresentado uma capacidade articulatória a setores da classe média e às crenças neoliberais, como é o caso do seu papel central na reprodução da “supremacia branca” (LEONARDO, 2011), insistindo em associações do racismo estrutural

com uma diversidade de iniciativas políticas. Exemplos destes esforços têm sido as estratégias segregacionistas no acesso escolar em termos de classe e raça (LADSON-BILLINGS, 2011), os ataques aos conhecimentos populares como mero “folclore” (APPLE, 2008) e a “tradição seletiva” em currículos das mais diversas disciplinas que acriticamente reificam a perspectiva eurocêntrica dos saberes escolares (APPLE, 2008). Estas, dentre outras estratégias, compõem pautas que podem ser conectadas mesmo a interesses de pessoas de classe média que não se veem como racistas ou classistas. Como o conceito de senso comum permite pensar, o depósito de filosofias populares de uma sociedade é recheado de contradições, contemplando tanto o histórico racismo de países como os Estados Unidos ou o Brasil, quanto “sedimentos filosóficos” contrários, que legitimam culturas subalternizadas e éticas de alteridade. Setores de classe média, imersos conjunturalmente em contextos em que certos grupos estão em vantagem para oferecer suas versões, estrategicamente articulam-se aos discursos prevalentes, por mais que nunca de maneira fixa e definitiva. No caso da supremacia branca, esta aliança de interesses conservadores racistas com setores da classe média é notável, uma vez que o racismo foi, ao longo de uma histórica construção, “normalizado”, de modo que não é manifestado muitas vezes como “ódio racial” (LADSON-BILLINGS, 2011). Um exemplo, que está sendo vivido no Brasil, desta relação das classes médias com a supremacia branca, são as resistências destes grupos perante as ações afirmativas nas universidades federais. Estas vagas são privilégio histórico, que os colocam em vantagem perante a sua vital competição, acentuada pela liderança neoliberal, para ascender ou, ao menos, não descender socialmente. No entanto, como o racismo tem estruturado a sociedade de maneira hegemônica, saturando outras formas imagináveis de “normalidade”, estas vagas são comumente percebidas por estes setores como naturalmente suas, como se fossem um “direito herdado”.

Ora, uma das principais marcas de distinção das classes médias brasileiras é a educação, e mais especificamente o acesso à educação superior. Antes de serem estabelecidas cotas para o ingresso de estudantes negros e indígenas nas universidades públicas, o acesso se dava exclusivamente pelo sistema vestibular, o exame notoriamente competitivo que beneficiava a entrada daqueles que eram financeiramente capazes de pagar os chamados “cursinhos pré-vestibulares”. Com a criação do ENEM e o estabelecimento de cotas raciais e de classe nas universidades, houve um aumento significativo no número de estudantes negros na educação superior, deslocando um dos principais pilares da identidade de classes médias brancas tal como definido até então (MAIA, 2017, doc. não paginado).

No caso do Brasil, aliás, também está ocorrendo um processo de modernização conservadora (GANDIN; HYPOLITO, 2003; LIMA; HYPOLITO, 2019). No entanto, por mais que se possa utilizar esta chave analítica da Nova Direita para pensar nosso país, “os grupos

que constituem essa coalizão apresentam características e condições específicas que devem ser consideradas” (GANDIN, HYPOLITO, 2003, p. 69). Para Gandin e Hypólito (2003), a liderança da Nova Direita brasileira igualmente esteve nas últimas décadas com os neoliberais, que possuem posições chave na administração pública e em setores privados de influência política e econômica, organizando processos de privatização da educação e introduzindo o discurso de mercado nas escolas. Lima e Hypolito (2019) indicaram recentemente o crescimento dos neoconservadores em nosso contexto, expressivo se comparado às décadas passadas, e apresentando modos de operar também próprios ao Brasil em relação ao caso estadunidense. Além disso, até poucos anos, seria impensável posicionar fundamentalistas religiosos como membros importantes de uma liderança hegemônica, mas atualmente a chamada “Bancada da Bíblia” é uma das mais influentes no Congresso Nacional (BRUM, 2017). Para Gandin e Hypolito (2003), frações de classes médias também se aproximam do bloco hegemônico brasileiro de maneira singular no caso da educação, pois em nosso cenário se envolvem com as escolas particulares – não necessariamente por um princípio neoliberal, mas pelas condições estruturais das escolas públicas. A preocupação destes grupos seria pelo acúmulo de “qualificações” e “eficiência”, de acordo com seus projetos familiares (GANDIN; HYPOLITO, 2003), o que pode se refletir tanto em frações mais conservadoras, que buscam escolas religiosas ou com ensino de saberes clássicos como o latim, como em frações mais progressistas, que visam ao ambiente dialógico, ao construtivismo ou ao pensamento crítico (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

Neste ponto, este trabalho indica desdobramentos a partir de uma abordagem microsociológica destas classes para contribuir para a discussão. Imergir na vida cotidiana de alunos e alunas jovens de classe média, em diálogo com este panorama macrosocial, significou, pois, colocar em diálogo a objetividade com a subjetividade, enfatizando a relação e a contradição. Assim, conceitos da tradição bourdieusiana, como *habitus*, capital cultural e distinção, comuns na literatura que enfoca a possibilidade de generalização social, são postos em diálogo com teorias neomarxistas repetidamente utilizadas para a estratégia política e ampla, como a hegemonia, a articulação e o senso comum. Ainda, se posiciona a pesquisa em uma conjuntura social e educacional igualmente macro, de classe social e de modernização conservadora, a partir de uma Nova Direita. O desafio que proponho, neste texto, é de levar em conta esta teoria para direcionar o olhar, desta vez, para o “detalhe”: a rotina escolar. A lente teórica aqui produzida, enfim, não se compromete ortodoxamente a doutrinas e não busca, afinal, repetir o que conhecemos. Por isso, a imaginação etnográfica que proponho a seguir não se sustenta em “diálogos conclusivos” nem se contenta com “desconstruções”, mas elege os

diálogos que se pretendem “emergentes”, recheados de “reconstruções”. Junto com este pensamento teórico, o método proposto é igualmente informado pela aprendizagem do novo e não pela confirmação, pelas perguntas e não pelas certezas; pela surpresa e pelo inesperado, que só podem ser encontrados no lugar onde pessoas imaginam, inventam, interrogam. Este é o caso, como discuto a seguir, da vida na escola.

2.4 POR UMA IMAGINAÇÃO ETNOGRÁFICA

A discussão metodológica sobre a etnografia, alinhada com o princípio de contínuo questionamento proposta por Burawoy, apresenta vigor criativo há décadas, gerando assim uma diversidade de conflitos. Um desses desacordos decorre de uma atribuição indevida da etnografia como exclusividade da Antropologia (BURAWOY, 2009). Tal postura tem levado a reações importantes de antropólogos sociais, como as reafirmações de que etnografia não é sinônimo de Antropologia (INGOLD, 2008; PEIRANO, 2014) e o reconhecimento da etnografia como ferramenta utilizada também em outros estudos, como os sociológicos (DELAMONT; ATKINSON, 1980). Não por acaso, afirma Peirano que “todos podem fazer etnografia” (2008, p.3). Burawoy, cuja própria obra exemplifica como a etnografia também é própria à Sociologia (p. ex.: BURAWOY, 2009), recorda não apenas antropólogos, mas os próprios sociólogos e sociólogas de que há tempos a disciplina é também orientada por uma imaginação etnográfica:

Já é tempo de sociólogos-etnógrafos saírem dos esconderijos e juntarem-se ao resto da Sociologia em novas explorações de história e teoria. Não devíamos esquecer que Marx, Weber e Durkheim fundamentam sua história, assim como sua teoria, em uma imaginação etnográfica, seja das fábricas da Inglaterra do século XIX, seja das bases religiosas do comportamento econômico, seja dos ritos e crenças de sociedades de pequena escala. Foucault fundamentou sua originalidade em uma etnografia virtual de prisões e asilos. De Beauvoir e suas filhas partiram das experiências privatizadas de mulheres, enquanto Bourdieu lançou sua metateoria desde as vilas da Argélia. (BURAWOY, 2009, p. 141-142).

Assim, da mesma forma que a Sociologia pode aprender com a Antropologia, Burawoy (2009) vê que a Antropologia pode também aprender com a Sociologia. Contudo, quando transpusemos esta conversa ao cenário da pesquisa educacional brasileira, notam-se as fronteiras altas na demarcação da Antropologia como disciplina: um discurso de certo monopólio etnográfico está sendo colocado, a partir de produções do emergente campo da Antropologia da Educação. Isto se percebe nas páginas críticas, na literatura, a supostos “usos

e abusos” (VALENTE, 1996) da etnografia na tradição brasileira de pesquisa educacional (VALENTE, 1996; TOSTA et. al., 2011). Nesta narrativa, a etnografia seria ferramenta própria da Antropologia, e versões supostamente “reducionistas” de etnografia estariam sendo “apropriadas” na pesquisa educacional (OLIVEIRA, 2013; TOSTA et al., 2011), a partir da influência principalmente de duas pesquisadoras: André (1995) e Rockwell e Ezpeleta (2007). Nessa leitura crítica, estas seriam visões distorcidas de etnografia, a) uma vez que não se baseariam em referenciais teóricos da Antropologia (OLIVEIRA, 2013b); b) pois se preocupariam com o processo de aprendizagem de forma muito separada da cultura de modo geral (OLIVEIRA, 2013b); e c) porque considerariam, erroneamente nesta problematização, imprescindível assumir um ativismo político (OLIVEIRA, 2013b). Ainda, seria uma produção problemática d) em virtude de que estes olhares menos ortodoxos à Antropologia seriam responsáveis por pesquisas pouco rigorosas, pois permitiriam que autores e autoras utilizassem apenas “inspirações” ou “influências” etnográficas, ao invés de usar etnografia em seu sentido tido como “estrito” (OLIVEIRA, 2013b).

Note-se que é crucial o incentivo destes autores e autoras para que agreguemos à emergente tradição etnográfica na pesquisa educacional os saberes antropológicos, bem como é sempre bem-vinda a pedida por rigor teórico. O diagnóstico quanto à quantidade de trabalhos sem qualidade metodológica, teórica ou analítica, aliás, é um alarme urgente e de precisão indiscutível. O que intriga no argumento, contudo, é a aparente necessidade de se rejeitar as contribuições que têm sido feitas a partir de outros referenciais que não a Antropologia, para que só então se possa dar as boas vindas ao olhar apresentado como “estrito”, como “correto”. Além de problemática, esta é uma crítica irônica, pois a etnografia sabidamente implica a escuta sensível ao campo analisado e a operação dos referenciais dos próprios sujeitos que habitam a cultura em questão. No caso, ao que parece, ao invés de se olhar sensivelmente para o desenvolvimento etnográfico que historicamente se construiu no campo educacional, se propõe abandoná-lo em nome de outro, supostamente mais legítimo. É um estranho caso em que o etnógrafo precisa ser menos etnógrafo para se tornar mais etnógrafo.

Ainda, outra tensão presente na literatura sobre a etnografia na educação diz respeito à adjetivação que se atribui à ferramenta. Para Sarmiento (2011), os três paradigmas dominantes na pesquisa etnográfica em educação são a) o paradigma positivista, que pressupõe a existência de leis universais a serem descobertas por investigações quantitativas e que, apesar de ser hoje recusado, tem alguns de seus pressupostos epistemológicos ainda presentes nas bases da pesquisa educacional (ROMAN, APPLE, 1990); b) o paradigma interpretativo, que é erigido na crítica ao positivismo e que posiciona o objeto de pesquisa e o pesquisador como inter-

relacionados, priorizando metodologias qualitativas e participativas; e, por fim, c) o paradigma crítico, que, para Sarmiento, acrescentaria ainda ao modelo interpretativo os contextos econômicos e políticos mais amplos em que investigação se insere, sendo a pesquisa, portanto, tomada como parte de um projeto emancipatório (SARMENTO, 2011). Também é importante agregar um quarto tipo de qualificação à etnografia, consagrado na Antropologia (p. ex. CLIFFORD, 1999; GEERTZ, 1989) e que tem gradualmente se tornado mais comum no campo da educação (KLEIN; DAMICO, 2016; CALDEIRA; PARAÍSO, 2016) – trata-se da etnografia pós-estruturalista, associada à teoria crítica (MAINARDES; MARCONDES, 2011), mas que se diferencia, pois provoca suspensão nas pretensões de verdade ou de totalidade da pesquisa, potencializando o entendimento da etnografia como “algo construído” (GEERTZ, 1989, p. 25), como uma versão autoral de um cenário específico.

Onde está a tensão nestas categorizações? Não no interior de cada paradigma, que são via de regra apresentados por seus defensores como internamente coerentes. A questão está na autoafirmação com base em uma espécie de competição teórica, como se um paradigma, para se afirmar, exigisse a negação de um outro “anterior” (HALL, 2003). É esta a crítica que Hall apontou ao se referir, por exemplo, ao pensamento pós-estruturalista: “se o marxismo não existisse, o ‘pós-marxismo’ teria que inventá-lo, somente para que os ‘desconstrucionistas’, ao desconstruí-lo de novo, tivessem algo mais a fazer” (2003, p. 248). Assim, paradoxalmente, ainda que se posicionem como diferentes, opostas ou incompatíveis, estas tendências, em grande parte das incorporações propostas na literatura brasileira, compartilham uma racionalidade comum: o que Hall chamou de “ilusão da certeza teórica” (HALL, 2003, p. 274). Neste sentido, mesmo versões do pós-estruturalismo ratificam a problemática sugestão binária (que formalmente combatem) de que “rejeitar um paradigma sem o substituir por outro é rejeitar a própria ciência” (KUHN, 1970, p. 131), ou seja, de uma impossibilidade de conexão interparadigmática, o que talvez explique a recorrente vontade de adjetivação. A necessidade de qualificação, é bem verdade, já foi alvo de escrutínio (HAMMERSLEY, 2017), no entanto, este mais conhecido esforço deriva de uma perspectiva de que a etnografia deveria ser ampla o suficiente para dar conta, inclusive, de estudos mercadológicos ou religiosos (HAMMERSLEY, 2017), pois se tratou antes de uma preocupação em se definir “precisamente”, universalmente, o que é a categoria, do que de se definir como, afinal, ela pode ser “instrumento de combate” (DELEUZE, 1971). Neste trabalho, não cabe definir ontologicamente a etnografia, sendo mais útil entender de que forma a ferramenta pode ajudar eticamente e teoricamente no enfrentamento aos desafios da pesquisa, do ativismo e da prática educacional.

Em contraponto, enfim, à indicação de que uma disciplina precisaria “explicar melhor” que outra, ou de que há uma evolução temporal ou linear de sofisticação teórica; ou, ainda, em contraponto ao esforço etéreo de precisão conceitual, o trabalho de Paul Willis (1991; 2000) permanece como uma inspiração para quem não teme sincretismos etnográficos. Seu convite teórico pode ser exprimido por uma perspectiva incorporada até hoje apenas parcialmente nas nossas produções: a “imaginação etnográfica” (WILLIS, 2000). Com esta categoria, Willis (2000) possibilita articular o contraditório: é possível, para o autor, assumir a provocação de se “estar lá” (GEERTZ, 1989) – sensível às produções de significado dos sujeitos que constituem a cultura do campo investigado – sem que isto signifique menosprezar ou atrofiar o “estar aqui”, em uma posição subjetiva própria, que justamente gera a força do ato de pesquisar: gera o imaginar, o relacionar e o criar, a partir das bagagens que nos constituem enquanto agentes sociais.

A justaposição de “imaginação” e “etnográfica” pretende surpreender, condicionar e mudar o significado de ambas. As duas podem parecer muito distantes, etnografia fielmente respondendo à “realidade” do dia-a-dia, imaginação deliberadamente procurando transcender o dia-a-dia. Mas, na verdade, para seu próprio desenvolvimento completo, a etnografia precisa de uma imaginação teórica que ela não vai encontrar “lá”, descritivamente no campo. Igualmente, eu acredito que as imaginações teóricas das ciências sociais são sempre melhor formatadas em tensão próxima com os dados observados. [...] Etnografia fornece a disciplina empírica e conceitual. Etnografia é o olho da agulha pela qual os fios de imaginação devem passar. Imaginação deste modo é forçada a tentar ver o mundo em um grão de areia, o genoma humano e social em uma única célula. Experiência e o dia-a-dia são o pão e manteiga da etnografia, mas eles também são os fundamentos e o parâmetro para como teorias maiores devem se testar e se justificar. Estas não devem ser imaginações auto-referenciadas, mas imaginações fundamentadas. (WILLIS, 2000, p. ix).

A etnografia segundo Willis possibilita, deste modo, uma superação original sobre os problemas das oposições clássicas entre dedução e indução, subjetividade e objetividade ou teoria e dado, reverberando o olhar teórico “entre o neo e o pós” que perpassa este trabalho. Dedução, a partir do olhar recheado de teoria do pesquisador, não é incompatível com a indução, resultante dos inesperados dados significados com os referenciais dos sujeitos do campo pesquisado; reconhecer a força da subjetividade, que enfatiza a agência e a imaginação próprias dos sujeitos, não significa rejeitar a objetividade das relações sociais de produção (a “realidade” do dia-a-dia, nas palavras de Willis); teoria, formulada a partir das imaginações coletivas, não é vista como atividade apenas abstrata, mas como inseparável do dado (ou do que o autor coloca como fundamentação), que testa, tensiona e provoca a mudança teórica. Por tudo isso, Willis está fornecendo, com a categoria de imaginação etnográfica, um desafio

metodológico ao pensamento binário. Não por acaso, Willis, com Trondman (2008, p. 211), introduz seu manifesto pela etnografia com a seguinte visão:

Não é de forma alguma nosso objectivo construir uma teoria/metodologia ‘acabada’ poderosa, sistemática e à prova de água, em oposição a outras teorias/metodologias académicas ‘acabadas’. Em vez disso, esperamos que este manifesto seja lido como permitindo e ‘sensibilizando’, teórica e metodologicamente, abordagens a uma cultura vivida, a experiências a nível mundial e à construção de um sentido prático. Quer dizer, esperamos que este manifesto seja ‘posto em acção’ para ajudar a produzir um largo número de etnografias, sendo assim desenvolvido, refinado e criticado sem nunca ser encerrado como um sistema de pensamento dado.

Ao invés de servir como um manual engessado ou como uma formalidade encerrada nos capítulos teóricos, a etnografia é aqui compreendida como uma forma de viabilizar a reconstrução (BURAWOY, 1991), em termos de mobilização teórica, metodológica ou analítica, e em termos de produção de texto. Indo em outra direção em relação aos críticos da tradição da etnografia educacional brasileira preocupados com um purismo antropológico, não se ambicionou aqui uma etnografia mais estrita, sem abusos ou “à prova d’água”: etnografia, afinal, é “o olho da agulha pelo qual passam os fios da imaginação” (WILLIS; TRONDMAN, 2008, p.211); é, afinal, uma chave para a possibilidade de um olhar autoral sobre um problema pesquisado. É importante ressaltar, contudo, que rejeitar a metodologia “engessada” não implica recusar rigor metodológico – pelo contrário, esta visão crítica alternativa exige um zelo ainda maior para a produção de sua legitimidade. Como é possível, no entanto, operar com esta proposta metodológica de forma rigorosa, sem que o foco recaia nas recorrentes métricas quantitativas de validação? A crítica de Laureau e Hamid Rao (2016) à hegemonia da racionalidade quantitativa (que se apresenta mesmo na pesquisa qualitativa) é inspiradora neste sentido. As autoras problematizam a confusão entre confiabilidade e validação quantitativa, aludindo a uma distorção sobre onde recai o valor da investigação qualitativa (LAUREAU, RAO, 2016). O cuidado metodológico foi essencial neste trabalho, mas trata-se de um tratamento de outra ordem se comparado à prática de atribuir legitimidade à etnografia através de um *checklist* de quantidade de procedimentos. Alinhei-me, para avançar nesta direção, a uma proposta de validação que Laureau e Hamid Rao (2016, doc. não paginado) a partir da profundidade dos dados:

É a profundidade dos dados qualitativos que determina a qualidade do trabalho. Métodos qualitativos têm a capacidade de iluminar significados – particularmente as nuances de micro-nível das atitudes e dos comportamentos. A pesquisa qualitativa pode sublinhar o impacto de forças sociais estruturais de larga escala nos rituais da vida cotidiana, assim como em muitas outras esferas da vida. Esta profundidade pode de fato ser ligada a um grande número de entrevistas ou a mais tempo gasto no campo,

mas não deveria ser vista como redutível a isto. Queremos apontar três fatores que vemos como sendo indispensáveis para atingir profundidade na pesquisa qualitativa: coletar dados de alta qualidade, análise de dados perspicaz e escrita vibrante.

Para as autoras, portanto, um primeiro aspecto que define um bom estudo qualitativo, e que ajudou a imaginar esta etnografia, é a coleta de dados. Segundo Laureau e Hamid Rao (2016), o dado qualitativo tem a vantagem de fazer os leitores sentirem que a entrevista ou a cena em questão revela-se em sua frente. Por isso, as autoras insistem que a confiança no dado qualitativo deveria recair, mais do que normalmente se observa, em quão vividamente o pesquisador ou a pesquisadora captura as nuances de nível micro. A questão, assim, no caso da coleta de dados, seria estudar a interação social, as ações e reações, bem como as reações às reações. Para criar um conjunto de dados de alta qualidade, portanto, Laureau e Hamid Rao (2016) recomendam coletar informações sobre expressões faciais, gestos e tom de voz, por exemplo, para melhor compreender as interações sociais em estudo. Os pesquisadores qualitativos, afinal, querem, segundo as autoras, que seus leitores sintam como se estivessem nos ombros do pesquisador, para assistirem os eventos que se descortinam. Desta forma, a confiabilidade qualitativa envolveria, em parte, o esmero na coleta de dados demonstrado pelo autor ou autora em seu texto

Em acréscimo a isto, outra etapa importante na realização do estudo qualitativo seria a análise de dados. Quanto a este ponto, as autoras pontuam que, assim que os primeiros dados passam a surgir, os pesquisadores poderiam ler suas notas de campo e transcrições de entrevista, para procurar temas emergentes. Ao longo do processo de coleta de dados, pesquisadores então considerariam constantemente o problema de pesquisa e, a partir daí, resolveriam quais temas interessantes estão subindo à superfície. Esta análise, assim, seria quase sempre um padrão, que envolveria discernir um foco, deixando inclusive de lado outras possíveis questões de pesquisa e dados que normalmente aparecem. As autoras, porém, reforçam que é importante ser cético durante todo o processo de análise: contra-intuitivamente, uma tarefa importante neste momento seria pesquisar evidências que desconfirmem as ideias emergentes, isto é, é preciso estar sempre atento para a complexidade social do cenário pesquisado e não temer a contradição (tal qual, aliás, ensina Burawoy (1991)). Esta postura, inclusive, beneficiaria uma análise sofisticada. Assim, as autoras oferecem a ideia de que se indique no texto qualitativo a passagem por esta etapa de validação, pois estas considerações analíticas teriam uma associação mais adequada com os objetivos de uma etnografia, em comparação com meros números de amostras, entrevistas e planilhas de dados.

Por fim, a terceira parte desta proposta alternativa de validação de pesquisa envolveria uma boa escrita. Como fazer pesquisa qualitativa bem exige, para as autoras em questão, intenso trabalho e tempo, elas entendem que pode ser frustrante para pesquisadores e pesquisadoras o fato de não poderem compartilhar toda a evidência coletada com o leitor. Em vez disso, afinal, investigadores compartilham apenas uma fração muito pequena de seus dados. Mas pesquisadores e pesquisadoras qualitativos, segundo Laureau e Hamid Rao (2016), sabem que têm mais dados para dar suporte a suas afirmações do que podem apresentar. Ainda assim, a escrita e as citações precisam ser certeiras. Leitores gostam quando lhes contam histórias e gostam de se conectar com uma pessoa no texto. Investigadores e investigadoras que coletam e analisam detalhes ricos de interação social podem criar argumentos mais lúcidos e sofisticados a partir da escrita. Ademais, é valioso que estes detalhes apareçam na análise. Muitos estudos que usam dados de entrevista priorizam incluir numerosas citações no mesmo ponto analítico do que evidência da robustez de seus dados a partir das interpretações autorais. O “indicador de qualidade metodológica”, por assim dizer, está mais na densidade e no detalhamento do texto e menos no cientificismo da transposição literal de dezenas de citações aos dados coletados. Concluem as autoras, assim, em relação aos três fatores de confiabilidade propostos:

Ao fim, pesquisa qualitativa é sobre palavras. Não é sobre números. A “corrida armamentista” para ter amostras maiores e maiores é uma lástima, já que muitos pesquisadores gastam tempo e energia valiosos coletando dados apenas para deixá-los no “chão da sala de edição”. Pesquisadores qualitativos precisam evocar nos leitores o sentimento de estar lá. Mas o conhecimento da vida cotidiana vem de aprender os detalhes de uma amostra relativamente pequena e não-aleatória. Isto significa analisar sistematicamente as experiências, olhando para evidências que desconfirmam, e ficando certo que os padrões são sólidos. Isto também significa trazê-los à vida com palavras escritas. O valor da pesquisa qualitativa não é sobre se gabar de um grande número de casos em um estudo. Em vez disso, pesquisas qualitativas precisam focar na qualidade do significado dos dados coletados. Esta é fonte de legitimação (LAUREAU, HAMID RAO, 2016, doc. não paginado).

Entrando em contato com a teorização de Willis (2000), bem como com o modelo de validação metodológica qualitativa de Laureau e Hamid Rao (2016), pude posicionar este estudo etnográfico de forma a estar sensível às contribuições de diferentes linhas teóricas e pude ainda refinar a maneira como procedi metodologicamente. Deste modo, desenvolvi uma visão de etnografia que, mesmo com as problematizações que ressaltai a certas práticas canônicas, não invalida as contribuições importantes das formulações mais consagradas sobre a metodologia. A etnografia, afinal, é aqui definida como “uma família de métodos que envolvem um contacto social directo e sustentado com agentes” (WILLIS; TRODMAN, 2008, p. 12), e que implica escrever “ricamente o encontro, respeitando, registando, representando,

pelo menos em parte, a irredutibilidade da experiência humana, nos seus próprios termos” (WILLIS, TRODMAN, 2008, p. 12). Uma definição que advém, aliás, da Antropologia, pode ser agregada a este pensamento sem prejuízos:

Uma forma de pesquisa social e educacional que enfatiza a importância de estudar presencialmente o que pessoas dizem e fazem em contextos particulares. Isso geralmente envolve contato bastante duradouro, através de observação participante em campos empíricos relevantes, e/ou através de entrevistas relativamente estruturadas projetadas para se entender as perspectivas das pessoas, talvez complementadas pelo estudo de várias formas de documentos. (HAMMERSELEY, 2006, p.4).

O olhar da Antropologia Social (HAMMERSELEY, 2006), principalmente a partir de sua virada cultural (BURAWOY, 2009), com autores como Geertz (1989) e Clifford (1999), não é visto como irreconciliável com o olhar sociológico quando desenha minha “imaginação etnográfica”. O viés antropológico contemporâneo sobre a etnografia, em seu avanço anticolonialista (WILLIS; TRODMAN, 2001), contribuiu para esta investigação ao pontuar como, no processo de pesquisa etnográfica, não há uma revelação de verdades, mas uma mediação entre a cultura pesquisada e a cultura do pesquisador, que não deveria ser tomada como neutra ou desimportante. Isto porque o pesquisador, ao significar sua observação, é também autor da realidade observada (GEERTZ, 1989). Como lembra Oliveira, “a sensibilidade e a faculdade do sentir supõem condições históricas e sociais de possibilidade inteiramente particulares” (OLIVEIRA, 2017, p.73). O pesquisador, encharcado por sua biografia e incorporando suas próprias categorias de significação, empreende, desta forma, maneiras específicas não só de conceber o conhecimento e a pesquisa, como também de interpretar os dados (ou mesmo de definir o que é dado) e de produzir uma escrita. Para Geertz (1989, p.1), em uma imagem provocativa, o etnógrafo pode ser visto como um tradutor, ou um intérprete em segunda ou terceira mão.

Isso significa que as descrições das culturas berbere, judaica ou francesa devem ser calculadas em termos das construções que imaginamos que os berberes, os judeus ou os franceses colocam através da vida que levam, a fórmula que eles usam para definir o que lhes acontece. O que isso não significa é que tais descrições são elas mesmas berbere, judia ou francesa – isto é, parte da realidade que elas descrevem ostensivamente; elas são antropológicas – isto é, partem de um sistema em desenvolvimento de análise científica. Elas devem ser encaradas em termos das interpretações as quais pessoas de uma denominação particular submetem sua experiência, uma vez que isso é o que elas professam como descrições. São antropológicas porque, de fato, são antropólogos que professam. [...] resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura). Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são

‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento.

Não se procede, de tal forma, ao se fazer etnografia, com uma tentativa de reprodução da realidade observada, como se esta pudesse ser capturada em suposta essência, mas, sim, com uma tentativa de reconstrução (BURAWOY, 2009). Esta perspectiva sobre a etnografia ajuda o pesquisador a escapar de um pedantismo científico, como se fosse o “normal” frente ao exótico a ser registrado; também ajuda a superar uma ingenuidade em torno de suposta neutralidade e distância do interventor na cultura pesquisada. Mas, tão importante quanto despertar uma sensibilidade “construtivista” (BURAWOY, 2009), prestando atenção na forma enviesada como interpretei os alunos significando sua experiência escolar, a teorização sociológica foi essencial para endereçar o problema de pesquisa a partir do que Burawoy chama de “realismo” (2009). Isto porque a interpretação, ou ficção, que produzi a partir da turma pesquisada estava amarrada não apenas a aspectos da minha particularidade enquanto pesquisador, mas a uma tradição teórica coletiva, sedimentada em aspectos históricos e econômicos da sociedade.

Burawoy, crítico ao que identifica como uma excessiva influência pós-moderna, postula que a etnografia está muitas vezes se evaporando em uma infinidade de “peça de textos sobre textos, discursos sobre discursos” (2009, p.141), flertando com um relativismo “em que há apenas uma multiplicidade de perspectivas situacionais específicas” (1991, p.276), e com um solipsismo, em que a problematização quanto ao ponto de vista do pesquisador parece transformar a pesquisa apenas em autoanálise (BURAWOY, 2009). Por isso, o autor argumentou que a Antropologia perdeu sua identidade distintiva, descentrando suas técnicas de trabalho de campo, sacrificando a ideia de estudo prolongado, abandonando tradições teóricas e esquecendo explicações causais. Já a Sociologia, em sua versão da etnografia, possuiria a vantagem de se ancorar em uma “proteção disciplinar” (BURAWOY, 2009, p. 142). A vibração de uma tradição comparatista e de uma pesquisa baseada em teoria e na história possibilitaria ao sociólogo-etnógrafo um equilíbrio maior entre realismo e construtivismo (enquanto a ênfase do antropólogo seria excessivamente vinculada ao paradigma construtivista). Nesta direção, a opção por uma imaginação etnográfica tem relação com o desdobramento “entre o neo e o pós” da perspectiva da Etnografia Crítica:

Desenvolveu-se da insatisfação tanto com a posição ateórica da Etnografia tradicional, que ignorava estruturas sociais como classe, patriarcado e racismo, quanto com o que alguns definiam como abordagens excessivamente deterministas e teóricas

da Teoria Crítica, que ignorava a experiência vivida e a agência de atores humanos (COOK, 2008, p.148)

Dessa forma, entendo a imaginação etnográfica como uma proposta metodológica que procura articular, de um lado, os ensinamentos e inovações provocados pela Antropologia e, de outro, as bases teóricas e éticas proporcionadas pela tradição sociológica crítica. Neste sentido, procurei desenhar uma matriz metodológica que permitisse operar na articulação desta contradição. Tal modelo, inspirado na visão antropológica proposta por Fonseca (1999) e no quadro sociológico de Carspecken (1995; MAINARDES, MARCONDES, 2011), considerando ainda as condições de validade a partir de Laureau e Hamir Rao (2016), posiciona as diferentes etapas de uma pesquisa etnográfica como teoricamente planejadas, sem deixar de abrir mão do espaço para “o inesperado” (WRIGHT, 2017) a partir da sensibilidade frente ao campo empírico.

Quadro 1 – Matriz metodológica

Quando?	O quê?	Como?	Por quê?
1	Projeto de pesquisa	Imersão teórica e escrita do material.	Para que o autor estabeleça, mesmo que provisoriamente, uma justificativa, um problema e um aporte teórico-metodológico que discutam o quê, por quê e como investiga.
2	Trabalho de campo	Observação participante, entrevistas semi-estruturadas e coleta de documentos	Para experimentar a cultura da turma: para que haja uma “co-residência extensa, uma observação sistemática, uma interlocução efetiva (língua nativa), uma mistura de aliança, cumplicidade, amizade, respeito, coerção e tolerância irônica” (CLIFFORD, 1999, p. 94).
3	Desconstrução e Esquematização	Organização dos dados	Para mapear os referenciais da turma pesquisada, com a sensibilidade seletiva do pesquisador, propondo uma versão etnográfica da cultura da turma.
4	Análise Relacional	Exame teórico a partir da articulação dos dados empíricos com os conceitos sociológicos	Para relacionar a cultura interpretada da turma com a sociedade em que esta cultura se insere, de forma a caracterizar as determinações e contradições envolvidas nessas relações.
5	Escrevendo a cultura, reescrevendo a teoria	Descrição densa da cultura da turma a partir dos modos de significação produzidos pelos estudantes, porém não de maneira “pura”, ou de maneira solipsista, mas no diálogo com o debate educacional crítico	Para traduzir os modos de significação dos estudantes sobre a cultura da turma ao vocabulário do debate corrente na literatura educacional, em busca de uma contribuição à tarefa do campo de constante reconstrução teórica.

O primeiro passo que propus para meu processo investigativo foi constituído pela elaboração do projeto da pesquisa. Esta é uma etapa crucial porque, por mais que em muitas

vezes se enfatize a insegurança envolvida na indeterminação, a pesquisa é enriquecida justamente pelos questionamentos mais fundamentais. Estes costumam ser negligenciados por serem elementares, ao invés de celebrados justamente por estas propriedades. No meu processo, o potencial mais criativo e significativo da prática investigativa se aproximou das perguntas “básicas”, do tipo “o que é pesquisa?”, “o que quero saber?”, “por que estou fazendo isso?” Dediquei uma ênfase a esta etapa, portanto, pelo “passo atrás” que ela representa – sou aqui induzido a me confrontar com o quê pesquisar (a revisão teórica, neste caso, é fundamental), por quê pesquisar (aqui sou direcionado a refletir sobre minha justificativa) e como pesquisar (quanto a este item, a teoria metodológica é central). Neste momento, pude estar mais aberto e sensível a minha identidade, a minhas utopias, e assim a descobertas. O mais importante, dentro deste primeiro processo, é a imersão no mundo da pesquisa, em que as certezas podem permanecer suspensas e o registro sobre o que (não) se reconhece é prioritário.

Quanto ao segundo passo, decorrente da decisão, no primeiro momento, de uma abordagem etnográfica em uma turma de classe média, desde o início procurei uma posição na sala de aula que não fosse uma tentativa desconcertante de me tornar um deles e delas, mas que tampouco mantivesse-me distante a ponto de eu não poder estabelecer vínculos mínimos de cumplicidade. Neste ponto, registrei as informações adquiridas e minhas reações e emoções (GEERTZ, 1989) em um diário de campo, buscando absorver ao máximo os significados que estes alunos atribuem à sua experiência diária na sala de aula e na escola como um todo. É neste momento também que é levada a cabo uma observação participante ostensiva, entendida aqui como uma etapa de permanência prolongada na rotina escolar da turma. Isto significou acompanhar suas aulas por 2 meses, conforme arranjo com a direção, permanecendo todo o dia na escola com os alunos que lá circulam. Significa, portanto, também observá-los e participar de seus momentos em intervalo e outros espaços fora a sala de aula, permanecendo na escola em tempo integral. Além dos 2 meses de observação participante diária e em tempo integral, os 27 alunos e alunas foram entrevistados de forma semi-estrutural sobre sua rotina escolar, de forma que estes dados foram sendo registrados em diários de campo. Ademais, aos poucos, fui levando cadernos em branco para cada jovem, pedindo para que passassem a usar como diário, compartilhando assim suas impressões sobre a vida na escola. No total, 10 estudantes devolveram o material preenchido. Um outro recurso de coleta utilizado foram grupos de discussão, na última semana de observação, já que finalmente tiveram algum tempo livre durante os meros três dias chamados, um tanto ironicamente, de “Semana Olímpica”. Deste modo, separei a turma em três grandes grupos a partir das afinidades que foram demonstrando na semana, para fazer perguntas finais a respeito de temas que foram surgindo na rotina. Ainda,

3 professores puderam ser entrevistados, além do diretor, em questionamentos sobre a sua interpretação da turma 22. Finalmente, foram acessados e analisados uma série de livros e documentos atuais e antigos referente a história, aos processos e a proposta pedagógica da escola, a partir do apoio das bibliotecárias e da direção. Além desta listagem de procedimentos, é importante ressaltar que neste estágio, mesmo que eu tivesse já análises pré-desenhadas, ainda não me comprometi com interpretar o que começava a enxergar (CARSPECKEN, 1995). Esta postura, afinal, permitiu-me priorizar assimilar, o melhor possível, os referenciais produzidos pela turma sobre sua experiência escolar.

O terceiro estágio, “Desconstrução e Esquematização”, ajudou na tarefa de olhar para a agência dos sujeitos dentro da escola. As informações e sentimentos registrados na etapa 2 servem agora de “matéria-prima” para a interpretação dos significados e lógicas que os alunos da turma constroem sobre sua escolarização. Aqui, elementos observados, como as regularidades em relação a como significam o currículo, o conhecimento, a relação com professores, a juventude, as relações de classe, os sons, os espaços, como sua *hexis* corporal se sustenta (BOURDIEU, 2013), passam a ser apreciados em função de se compreender as lógicas que estruturam as decisões dos alunos. Juntas, essas lógicas procuram mapear um sistema da turma, construindo um olhar complexo sobre o que ocorre dentro da sala de aula. Além disso, pôde-se combinar as observações com dados e documentos requisitados sobre a escola e a turma e, ainda, desenvolver desenhos e mapas que ajudaram a entender como a dinâmica da turma na escola é operada.

Chamei o quarto estágio de Análise Relacional, em virtude do conceito epistemológico definido e empregado por Michael Apple para a pesquisa sociológica em Educação (GANDIN; LIMA, 2016; CORREA, 2017). Ao articular esta perspectiva ao quarto estágio da etnografia, minha proposta é que o diferencial sociológico passa a ser enfatizado. Assim, mobilizam-se conceitos teóricos que sustentam o problema dessa pesquisa, conectando-se os sentidos dados pelos alunos (e a adjacente desconstrução do olhar reducionista sobre suas lógicas) com o contexto educacional e social mais amplo em que estes alunos, esta turma e esta escola se inserem. Deste modo, dois “atos” (CORREA, 2017), conforme define Apple (2008), conduziram epistemologicamente minhas análises nestes pontos de interação entre macro e micro: o “ato de situar” e o “ato de reposicionar”. Situar implica “contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições” (APPLE, 2008, p. 37). Localizar, neste sentido, a turma pesquisada em termos contextuais para as diversas interações entre o sujeito e as condições

objetivas desiguais, foi um tipo de “ato” estruturante de uma análise que se propõe em perspectiva relacional. Ao mesmo tempo, o ato de reposicionar é também inseparável desta perspectiva porque “Este ato de ler nossa formação social de forma diferente é um ato criativo. [...] precisamos assumir a posição daqueles que são cultural, política ou economicamente desprivilegiados ou oprimidos”. (APPLE, 1989, p. 13). Assim, a Análise Relacional implica também este outro tipo de localização, do próprio pesquisador ou pesquisadora como sujeito em privilégio que utiliza este poder para posicionar narrativas subalternizadas como centrais, como procurei proceder para desafiar o olhar do privilégio como “natural”. Deste modo, este quarto momento metodológico foi essencial para, definindo meu olhar sobre os dados e sobre o significado de pesquisar, produzir a articulação assim definida, afinal, para uma Análise Relacional:

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2008, p.44).

Finalmente, para o quinto estágio, “Escrevendo a cultura, reescrevendo a teoria”, desenvolvi a apresentação, ou tradução, da pesquisa. A descrição densa, neste sentido, é a estratégia utilizada neste momento, sendo valorizado o esforço do autor em interpretar em detalhes as construções diversas que permeiam o cotidiano. Neste ponto, aprendendo com as lições da Antropologia Social (GEERTZ, 1989; CLIFFORD, 1999), reconheço que a escrita final da pesquisa não é a revelação da verdade única sobre a turma pesquisada ou sobre a escola da classe média, mas uma versão do pesquisador. Desta maneira, parti da ideia dos antropólogos James Clifford e George Marcus de que etnografia é escrever a cultura (CLIFFORD; MARCUS, 1986). Porém, pensar em termos de “reconstrução teórica” denota como nesta pesquisa é impossível ignorar que a cultura é parte condicionada e condicionante de um contexto econômico e social mais amplo. Aqui, a aprendizagem com etnografias se misturou com a leitura de pesquisas sociológicas da educação, que servem, em conjunto, de inspiração para um esforço de diálogo da descrição densa articulada com o olhar analítico crítico. Deste modo, proponho que, para uma escrita da política cultural envolvida na escolarização de jovens de classe média, é preciso olhar sensivelmente não só para o que eles e elas produzem do ponto de vista de seus referenciais: também é o objetivo entender como esta agência ocorre em uma cidade, em uma escola e em uma sala de aula que possuem seus condicionamentos geográficos

e históricos específicos, encarnados na experiência dos estudantes da turma 22 do Colégio Arcoverde¹⁴.

14 Todos os nomes de cidades, pessoas e instituições são fictícios, para preservar acordo de anonimato com a escola pesquisada.

3 PESQUISA DE CAMPO

3.1 O COLÉGIO ARCOVERDE

A 2 anos de completar seu centenário, o Colégio Arcoverde tem sua história integrada à evolução da cidade de Bonjardim, ainda que mesmo desde antes desses 100 anos tal conexão já pudesse ser feita. Isto porque data da virada do século XIX ao XX a chegada dos primeiros imigrantes europeus que constituem a comunidade religiosa e cultural desta escola¹⁵. Vizinho do centro, de frente para a maior área de lazer da cidade (o Parque da Conquista, ainda hoje popular), rodeado de recém-inauguradas e prestigiosas instituições escolares de nível médio e superior (o tradicional Instituto Benjamin Constant é um exemplo), o bairro Padroeiro de Salvador tornou-se o favorito destes imigrantes, aqui chamados, portanto, de salvadorenses. Os primeiros destes imigrantes chegaram do Distrito Fabril de Bonjardim, mas principalmente vieram de colônias agrícolas que haviam fundado no interior do estado assim que chegaram da Europa, cerca de uma década antes deste novo movimento migratório. As fotografias disponíveis, dos primeiros anos do século passado, revelam um bairro pacato, de casas pequenas, à beira das calçadas, com portão lateral e duas janelas na fachada, além de tipicamente guardarem um pequeno quintal nos fundos. Apenas na Avenida Salvador se encontravam sobrados que ao nível térreo abrigavam o comércio e, no andar de cima, a residência. Com pequenos armazéns de secos e molhados misturando-se a casas de tecidos e de móveis, a vida modesta salvadorenses se concentrava no interior do bairro.

Os primeiros salvadorenses buscavam se integrar à cidade, de forma que o trabalho teve função importante na sobrevivência, na aprendizagem do português e na aproximação com os vizinhos. Ocupações tipicamente salvadorenses destes tempos consistiam no pequeno comércio e na pequena indústria de construção, em especial de mobiliário. Ao mesmo tempo em que se ajustavam ao novo meio social, estes imigrantes procuravam se unir para enfrentar as adversidades que compartilhavam. No princípio do século XX, inauguravam seu primeiro templo, para orações, mas também para celebrações de festas, prática de danças e para o compartilhamento de memórias e valores morais. Neste templo, passaram a ser formados grupos de estudo para as crianças, em horários diversos às escolas públicas que frequentavam. Apenas na década de 1920 seria formalizada a Sociedade de Educação e Cultura Jardimense,

15 Em razão do compromisso de anonimato, detalhes quanto a esta cultura não são revelados.

embrião do Colégio Arcoverde. Quando as aulas começaram, eram 70 alunos e 2 professores que impunham uma pedagogia tradicional.

No final dos anos 1930, a sede da escola se transferiu para um novo templo, na mesma vizinhança, conservando um perfil de grupo escolar de bairro: todos se conheciam e a cultura da escola se confundia com a cultura da comunidade. A escola passa, então, a tomar como modelo experiências pedagógicas mais modernas e progressistas, especialmente porque, em tempos de Estado Novo, imigrantes se sentiam inseguros em um clima de preconceito racial e religioso. Sob as bandeiras republicanas do positivismo e do escolanovismo, a nova política da escola visava à priorização da língua portuguesa e à substituição do ensino tradicional pelo construtivismo. Neste clima de investimento na educação, nos anos 1940, a comunidade transferiu a sede da escola para um terreno maior na Avenida Salvador, o que gerou aumento nas despesas. Ao mesmo tempo em que eram necessárias novas instalações, móveis e instrumentos de trabalho, o modelo pedagógico proposto se tornara mais complexo, com a presença de esporte, música, dança e teatro no currículo. A nova escola chegou a ser hipotecada, mas já eram quase 200 estudantes à metade da década, de forma que a comunidade salvadoreense se utilizara de campanhas de doações e de subvenções da prefeitura e do governo do estado para manter as portas abertas. A mobilização teve resultado e foram construídos um Jardim de Infância e um Curso Primário, atendendo quase 300 alunos e alunas. A escola estava pronta para inaugurar um Curso Ginásial. Na década de 1950, foi lançada a pedra fundamental do Ginásio Arcoverde, um novo colégio para a comunidade salvadoreense, projetado com três pavilhões e praças de recreação e esportes.

A nova escola, com apenas um pavilhão pronto no primeiro momento, por limitações orçamentárias, passou a receber o primário e o ginásial, sendo um marco material da ascensão social da comunidade salvadoreense. Já não eram mais pequenos comerciantes ou produtores rurais imigrantes que lideravam a colônia, mas uma segunda geração, de engenheiros, arquitetos, advogados e médicos, que haviam redesenhado a vizinhança do bairro de Salvador com seus investimentos residenciais e se expandido para bairros próximos, em tempos de consolidação das classes médias jardinenses¹⁶. Mas, não apenas em termos de estrutura física, era também pedagógica a nova fase da escola. Os anos dourados da década de 1950 no Brasil e em Bonjardim se manifestavam na introdução da prática de avaliação periódica do trabalho

16 Neste ponto, também chama a atenção como os registros indicam a liderança comunitária e o exercício dessas profissões essencialmente por homens, como se não só ocupações manuais, mas o trabalho doméstico fosse inferiorizado, e indicando o caráter desigual também de gênero na consolidação desta comunidade como classe média.

da escola e na proposição de educar para a democracia, acompanhando o fim do Estado Novo. Nesta época, a escola renovou seu corpo docente, priorizando a incorporação de professores qualificados na Universidade Federal ou com formação normal no prestigioso Instituto Benjamin Constant, o que representou também uma ênfase maior no ensino leigo em relação ao religioso; também nos anos 1950, com o apoio do recém fundado Círculo de Pais e Mestres, os alunos inauguram o primeiro Grêmio Estudantil do Arcoverde, em operação ininterrupta até hoje; reuniões de professores e conselhos de classe também foram introduzidos. Um ocorrido emblemático deste novo momento foi a adesão dos alunos do ginásio a uma greve de secundaristas chamada pela União Nacional dos Estudantes. Um pai, membro da Comissão Mantenedora da escola, exigiu que a escola interviesse para impedir esta participação, mas a posição do Ginásio Arcoverde foi de apoio a seus alunos, marcando a fase mais madura e independente da política pedagógica e institucional da escola.

A década de 1960 se inicia não só com a autorização do funcionamento do 2º grau no agora denominado Colégio Arcoverde, mas com o ingresso do professor Maurício no corpo docente. Professor de português, assistente de direção e, finalmente, reitor da escola, Maurício era identificado como alguém que preservava sua ascendência salvadoreense, mas que também era visto, como aponta livro sobre a escola, como “um homem do mundo”, ligado às letras, às artes e à cultura em geral – desta forma, representava o encontro da identidade comunitária com a integração à sociedade ampla. Na reitoria, Maurício duplicou o número de professores, aproximou as áreas até então separadas de ciências e humanísticas por meio de projetos unificadores e primou pela liberdade de ensino, incentivando a conexão do teatro, do cinema e da literatura às disciplinas escolares, ao passo que, em sua visão, a identidade salvadoreense poderia ser também cruzada nesta equação. Maurício também influenciou para que os alunos criassem o primeiro jornalzinho da escola, que operou em pleno estabelecimento do regime militar, em que os jovens dissertavam sobre política, arte, cultura, religião ou sobre o cotidiano da escola. As modificações político-pedagógicas e estruturais que o reitor propunha, no entanto, encontravam diversas resistências na Comissão Mantenedora da escola, responsável pela gestão e pelos recursos financeiros, gerando desgastes que culminaram em sua saída da escola, nos anos 1970. Em Brasília, no final da década, Maurício faleceu de maneira nunca esclarecida em uma sala do Geipot¹⁷, deixando saudades em seus alunos por sua pedagogia de afeto e experimentação, sem abrir mão de tratar o conhecimento com seriedade.

17 O Grupo Executivo de Integração da Política de Transportes (Geipot) foi uma empresa estatal responsável, entre 1965 e 2001, pelo planejamento de transportes do Brasil.

A gestão da Comissão Mantenedora durante os anos 1970 e 1980 contrapôs-se aos ensaios de progressismo da escola, como aponta seu retorno aos estudos religiosos, o enfoque de disciplinamento das turmas e a demissão de professores marcantes no experimento dos anos 1960. A nível nacional, o regime militar apostava na profissionalização e novas políticas também influenciaram a escola, particularmente a juventude do Colégio Arcoverde, com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no Ensino Médio a partir principalmente da Lei de Reforma de Ensino de Primeiro e Segundo Graus de 1971. Desta forma, o segundo grau passou a diplomar alunos para fotografia, artes gráficas, análises clínicas e auxílio de laboratório. Mas, nos anos 1980, a escola precisava acompanhar as novas demandas de uma comunidade preocupada com a mobilidade social, apesar das imposições do governo militar, especialmente com a crise inflacionária que se pintava. A concorrência no mercado de trabalho passa a ser central, especialmente com a alteração na política profissionalizante, e o enfoque no vestibular, para o ingresso na universidade em uma sociedade crescentemente competitiva, passou a ocupar a centralidade das preocupações com a juventude da escola. É desde esta época que o Colégio Arcoverde é posicionado como uma das escolas com maior índice de aprovação, mesmo nas áreas mais disputadas da Universidade Federal de Bonjardim (UFBon). Mas, não de forma contraditória, e sim de forma articulada a esta reorientação competitiva, o processo de democratização dos anos 1980 é incorporado às pretensões para a juventude da escola, sendo o saber tecnicista do profissionalizante visto como superado por uma necessidade de formação tida, conforme atas de reuniões técnicas da escola, como “mais humanista”.

Na esteira da democratização, os anos 1990 sedimentam o que documentos orientadores da escola nesta década apontam como o fim da “onda de caça às bruxas”. A escola fora “acusada por dirigentes comunitários de estar dominada por um ‘grupo de esquerdistas’, certamente receosos, os dirigentes, dos tempos duros” – dizem documentos da escola. Nesta nova década, o Colégio Arcoverde institui dois textos orientadores: o “marco referencial” e os “princípios”. O marco referencial é sintetizado com a ideia de “educação para a paz”, sendo este considerado o horizonte integrador de três “princípios de compreensão do mundo e do homem¹⁸”, fundamentos filosóficos da escola. O primeiro desses princípios, de maneira resumida, indica que “Velocidade, competitividade, mudança são valores marcantes da sociedade contemporânea”, mas tal ritmo “frequentemente colide com a necessidade de preservar valores abstratos”, de modo que “À escola cabe compreender o processo e mediar entre os dois vetores,

18 Foi interessante perceber como os progressos rumo a um ensino pretensamente humanista combinavam-se com um vocabulário “naturalmente” sexista, como a opção de pensar o desenvolvimento do “homem”, sempre no masculino.

discernindo a urgência de investir na novidade – por exemplo, a ciência – e a necessidade de conservar o antigo – por exemplo, o patrimônio histórico”. Como se pode perceber, este princípio relaciona-se com a história da escola, em sua constante tentativa de integração entre o comunitário e o externo, ao passo que simultaneamente um vocabulário de “competitividade” e de, como o texto traz em outra parte, “indivíduos mais aperfeiçoados”, em um discurso com elementos inéditos, associados ao neoliberalismo, passam a ser introduzidos na planificação da escola. O segundo princípio, por sua vez, prega que “o jovem estudante deste fim de século carece de mediações que lhe permitam a um só tempo se apropriar do saber acumulado, conviver com a novidade tecnológica e ainda buscar um espaço individual de realização afetiva e intelectual”, sendo a escola o ambiente para estas conexões. Há aqui uma tentativa de conciliar os novos tempos com os saberes consagrados, além de um novo enfoque no respeito à individualidade e no desenvolvimento particular do jovem; ao mesmo tempo, porém, desta tendência a individualização, é importante perceber como a escola não se restringe a cartilhas neoliberais de competitividade, produtividade e mercadificação, tendo como principal preocupação a instrumentalização de seus alunos para agir em um novo mundo. Não à toa, o terceiro princípio enfatiza a “prática dialogal, negocial, interpretativa” sugerindo “a íntima ligação que sempre há entre o estudo e a prática e entre o trato acadêmico e a convivência humana”. De tal maneira, junto aos primeiros sinais de uma gramática neoliberal, até então ausentes dos documentos da escola, há uma inspiração também crítica, baseada em uma prática pedagógica que se pretende dialógica, neste período de redemocratização.

Os “princípios” que a escola elege no final dos anos 1990, em adição ao “marco referencial” reforçam estes anseios democratizantes do Colégio Arcoverde. A escola registra três categorias de princípios, cada uma contando com subdivisão própria. A primeira categoria é de “princípios filosóficos”, que iniciam com a “afirmação da vida”, que compreende “respeito à vida, à identidade grupal e pessoal e à alteridade como uma responsabilidade individual e coletiva que se estende desde o plano das práticas escolares até o plano maior da vida social, política e econômica”. O segundo princípio filosófico listado é o da “justiça”, que pode ser entendido “a partir dos atos mais triviais da convivência diária na escola, na relação dos alunos entre si e com os professores, na relação dos professores entre si e com os alunos; na vida, na relação dos homens entre si e com a natureza”. O terceiro princípio filosófico, a formação permanente, dedica atenção à prática constante de avaliação, enquanto o quarto, a realização pessoal, dimensiona “o espaço individual, matriz da competitividade”, no contexto do espaço coletivo, foco da cooperação”, em nome de uma “preparação consciente para o mercado de trabalho”. Finalmente, o quinto princípio filosófico é o da “memória”, que “enseja tanto um

sentido de pertença à civilização que a produziu, quanto um acesso esclarecido à dinâmica do mundo ao longo do tempo”. Após os princípios filosóficos, são listados os princípios epistemológicos da escola, sendo eles a “indagação”, o “vínculo da teoria à ação”, a “interdisciplinaridade” e o “humanismo”, reiterando como a escola passa a sofisticar sua visão sobre a formação de seus jovens. Por fim, os chamados “princípios escolares” são o “caráter comunitário”, a “autonomia”, a “comunicação” e o “conhecimento”, sendo estes resumidos por uma ideia de que “não há lugar para privilégios ou exclusividades, mas igualdade de tratamento e de chances e respeito pelas diferenças identitárias”. Os documentos, que traduzem algumas das intenções destes tempos, retratam, portanto, a colonização neoliberal permeando cada vez mais a escola, ainda que estes não se apresentem como contrários a valores democráticos ou críticos, materializando a forma contraditória e tensa como esta nova hegemonia vai se articulando e alterando sentidos de outros elementos estruturantes desta realidade social.

Com a virada do século, o colégio já estava consolidado como uma das instituições de ensino com melhor índice de aprovação nos concursos vestibulares. Como referência, no ano de 2007, 80% dos recém-formados foram aprovados em vestibulares de verão, sendo que mais de 30% do total de alunos se constituíram novos acadêmicos da UFBon. Além disso, durante a década, o Arcoverde foi recorrentemente posicionado como a escola do estado de melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obtendo até escore para figurar entre as 20 escolas brasileiras mais bem avaliadas. A esta época, a escola contratou uma auditoria externa para avaliar o que chamou de “clima organizacional”, que revelou satisfação entre os públicos pesquisados pela empresa. Segundo o relatório, alunos, pais, professores e gestores avaliaram a dinâmica das relações interpessoais em níveis superiores à média nacional das instituições pesquisadas pela auditoria. No que tange ao desempenho dos alunos, essa mesma avaliação apontou para níveis destacados no que se referiu como “competência leitora”. Apontou também a “qualidade” do trabalho do colégio na inclusão de alunos de menor desempenho, que, com uma pedagogia de respeito aos seus ritmos, atingiriam níveis que a consultoria considerou satisfatórios de aprendizagem. Ao final da década de 2000, de acordo com um relatório da escola, o Colégio Arcoverde atendia “547 famílias, sendo a maioria de classes média e média-alta, grande parte formada por profissionais liberais e/ou empresários”. Por seu caráter comunitário e filantrópico, atendia também naquele ano “famílias com menor poder aquisitivo, a quem são destinadas bolsas de estudos”. A comunidade escolar era composta por 711 alunos matriculados, 3 superintendentes, 10 coordenadores, 87 professores, 44 funcionários, 4 estagiários remunerados e 6 não remunerados.

Como indicam não apenas a contratação de uma auditoria em si, mas a própria linguagem utilizada para se pensar a escola (“clima organizacional”, “qualidade do trabalho”, “competência leitora”, “escore”, ...), a virada do século trouxe consigo uma virada linguística e cultural, em que a colonização do *ethos* empresarial não apenas influencia, mas reorganiza toda a maneira como se estrutura o pensamento sobre a escola. O regimento escolar, estabelecido nestes anos, orienta o trabalho com base em quadros corporativos, em que a Comissão Mantenedora é aproximada da ideia de um conselho gestor, o superintendente geral atua, respondendo à mantenedora, como um *CEO*, e o superintendente administrativo-financeiro tem funções definidas aos moldes de um *CFO*. Neste mesmo regimento, que define o objetivo da gestão escolar como “busca de melhor qualidade”, pela primeira vez a escola organiza sua atuação em termos de “missão” e “visão”, passando assim a se inspirar em conhecimentos da administração de empresas – as próprias referências dos textos indicam o guru Peter Drucker como principal bibliografia. O Projeto Político-Pedagógico é subsumido a um Planejamento Estratégico, de modo que a valorização da cultura no currículo escolar, que com referência em Stuart Hall é citada como “uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente”, é convertida em seguida em “antes de mais nada, uma postura estratégica”, sendo ainda definida como “diferencial competitivo”. O planejamento, neste processo de rearticulação, se estrutura com base em “posicionamento de mercado”, em que as famílias são pensadas como “clientes”, as demais escolas particulares são tomadas como “concorrência” e a escola se reforma a partir do conceito de “marca”. Como indica parte do PPP: “todo esse conservadorismo das escolas em geral parece estar calcado na ideia de não sucumbir aos dogmatismos das teorias da administração que pregam a orientação para o mercado”, e continua: “a alta administração da escola não pode esperar que o mercado se adeque aos serviços prestados ontem ou hoje pelo colégio, tampouco pode simplesmente aderir a distorções adaptativas, que subordinam quase que por completo as organizações ao ambiente”. No sentido, então, de se posicionar como “inovadora”, a escola passa a assumir parcerias com outras instituições, como a *Junior Achievement* (com um projeto de mini-empresas para alunos do Ensino Médio), ou a Fundação Getúlio Vargas (com a promoção de consultorias e formações executivas para as lideranças da escola).

O Colégio Arcoverde também concebe, nessa década, um exitoso Núcleo de Empreendedorismo Educacional¹⁹, que durou até recentemente, em que alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental realizam projetos de empreendedorismo, com o apoio de empresas

19 Os nomes dos programas implementados pela escola são alterados, para preservação do anonimato.

patrocinadoras, cujos recursos não apenas viabilizam os projetos, como remuneram os próprios professores de empreendedorismo. Entre os destaques destes tempos estiveram a horta do 1º ano, a fábrica de chocolates do 2º ano, o jornal do 3º ano e o chamado *case* do 4º ano, a escrita e publicação de um livro de autoria dos alunos – projeto que se mantém vivo até hoje para o atual 5º ano. O caso do Núcleo de Empreendedorismo Educacional é emblemático, no entanto, não simplesmente pela estabilização que representa da colonização neoliberal na escola, mas também por simbolizar a ideia de Apple (2008) de que é preciso compreender a hegemonia pensando não apenas naquilo que é falso na ideologia dominante, mas também naquilo que é verdadeiro. Se, por um lado, este projeto harmoniza a atividade educacional com os preceitos neoliberais, ao mesmo tempo ele se articula a uma série de elementos de bom senso do senso comum quanto à educação, sendo muitos destes elementos compartilhados pelos vieses mais críticos de pensamento sobre o currículo e sobre a pedagogia. Por exemplo, o projeto do jornal não priorizou meramente um desenvolvimento mercadológico, mas trabalhou noções de diagramação e de jornalismo, como a realização de entrevistas, escolha de pauta, escrita de matérias, além de visita à redação e ao parque gráfico de um jornal da cidade. Também, no caso do livro, os alunos além de serem os autores dos textos, protagonizam a produção do livro, passando por editoração, ilustração e controle de custos. Finalmente, ressalta-se que o projeto estava inserido em um contexto curricular mais amplo chamado à época de “*mandala* escolar”, que propunha integrar este projeto ainda ao Núcleo de Pesquisa e Tecnologia, com laboratórios de ciências, ao Núcleo de Cultura e Intelectualidade, em que um clube de filosofia era organizado pelos alunos, e ao Currículo dos Afetos, projeto que procurava atentar aos alunos em dimensões de expressão emocional, “para além do cognitivo”.

Desde 2015, a escola tem apresentado uma reorientação a partir de seu mais recente projeto, o Currículo Interativo. De acordo com o documento orientador desta proposta, “os novos tempos exigem maior dedicação para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais à participação produtiva no século XXI”. Deste modo, “Este contexto impõe às instituições de ensino a revisão da organização de seus tempos e espaços, a readequação do currículo e a aplicação de novos métodos de ensino”. Exemplos das novas iniciativas hoje em curso são o que a escola chama de “especial atenção às arquivcompetências leitora e lógico matemática”, em que se enfatiza, ao lado da Língua Portuguesa e da Matemática, a proficiência em Língua Inglesa, e o chamado “ensino customizado”, de modo a oferecer, no Ensino Médio, ênfases opcionais em Humanidades, Ciências da Natureza, Engenharias e Negócios ou Arte e Movimento. A reestruturação atinge a carga-horária, passando a integralizar o tempo letivo (apesar de que o Ensino Médio ainda não fora atingido por esta mudança quando da

investigação), além de também redefinir o plano diretor da escola, realocando salas, equipando-as com tecnologia multimídia, inclusive para uso dos alunos, e concebendo novos espaços de convivência. O Currículo Interativo foi avalizado por pareceristas que a escola considerou “grandes nomes da educação”, entre os quais destaca-se uma professora da Faculdade de Educação da UFBon que, entre outros elogios, salientou que o Currículo Interativo: “integra uma busca por excelência acadêmica com o respeito às diferenças individuais, síntese muito rara e ao mesmo tempo bastante contemporânea, que atende as novas proposições da sociedade complexa e multifacetada na qual vivemos” e, assim, atesta que “o novo Colégio Arcoverde apresenta-se como referência para as instituições que buscam, mais do que somente atualizar-se e acompanhar as rápidas transformações, definir a escola do futuro”.

No caso das classes médias, neste sentido, as jornadas de trabalho cada vez mais longas dos pais e os riscos urbanos dificultam o deslocamento das crianças para atividades fora da escola ou para o almoço em casa, mesmo no caso dos jovens, em comparação com momentos anteriores da cidade ou com outros contextos sociais. Deste modo, a integralização do tempo e do espaço escolar do Colégio Arcoverde ajuda inclusive a relacionar de forma crítica e não-automática a experiência observada com algumas das conclusões sobre a escolarização das classes médias no caso dos países “desenvolvidos”. O “cultivo orquestrado” de capital cultural nos Estados Unidos (LAREAU, 2003), protagonizado pelos pais de classe média que procuram recheiar o tempo extra-escolar dos filhos com atividades complementares como aulas de artes, idiomas e esportes, apresenta outra configuração na proposta do Colégio Arcoverde: aqui, estas atividades são também centrais, mas são cada vez mais “intra-escolares”, uma vez que a escola se antecipa e desenha uma gama de possibilidades de investimentos educacionais que pode oferecer, mesmo no tempo escolar que não é ocupado pelo currículo formal. Glasman (2008), por sua vez, tem defendido a existência de uma “escola fora da escola” na França, posto que os pais precisam equipar seus filhos com aulas particulares, psicopedagogos e mesmo *coaches* de lição de casa, fornecendo assim um arsenal de dispositivos de suporte ao sucesso escolar. É possível observar a importância das aulas particulares no Ensino Médio ainda não integralizado do Arcoverde, mas a implementação do novo currículo integral, que está, inclusive, gradativamente suprimindo a lição de casa, tem apontado uma nova direção, com a escola expandindo sua presença espacial e temporal sobre seus alunos, de modo a pelo menos tentar incorporar em seu interior os investimentos escolares que vêm ocorrendo fora de seus muros (GLASMAN, 2008).

Mesmo atividades de grupos privados que atuavam na escola vêm sendo substituídas por iniciativas próprias: um exemplo recente é o declínio da *Junior Achievement*, que, mesmo

ocorrendo no interior da escola, foi sendo desprestigiada a partir da atuação elogiada do Núcleo de Empreendedorismo Educacional e, nos últimos dois anos, do programa Inovação Social. Este, organizado pelo professor Alberto, de Filosofia do 9º ano e 1ª série, mobiliza alunos do Ensino Médio no contra-turno para elaborar projetos que envolvam não apenas a sustentabilidade do negócio, como também resultados tidos como positivos para a sociedade. No momento da pesquisa, os alunos e alunas envolvidos no programa trabalhavam quintas-feiras à tarde em sintonia com uma escola mexicana para aprender com sua experiência de sucesso envolvendo doações de alimentos. Em conversa informal, o diretor da escola, Jaime, me contou de uma situação emblemática para a decisão de enfatizar iniciativas próprias: um *advisor*²⁰ da *Junior Achievement* reclamou há dois anos com ele que, ao reprimir um aluno por não estar envolvido o suficiente com a repetitiva tarefa de produção, este retrucou: “você não tá entendendo: eu não vou ser operário”.

Podem-se agregar, ainda, ao novo cenário da escola, iniciativas ao longo dos últimos anos em relação à internacionalização, tal qual a bibliografia da área indica quanto às estratégias educacionais de famílias de classe média (NOGUEIRA, 2013; REAY; CROZIER; JAMES 2011). O projeto *English For Real* reorganizou o currículo de Língua Inglesa, antecipando o início dos estudos para os 4 anos de idade, revisando os materiais didáticos e construindo um espaço próprio na escola. Com o Currículo Interativo, o projeto foi ampliado, incluindo um “programa de imersão”, inicialmente no Ensino Infantil, mas progressivamente anexando o Ensino Fundamental e com previsão de expansão também para o Ensino Médio. Tal programa assume o compromisso de ensinar o inglês como 2ª língua, orientando seu uso não apenas como disciplina, mas como 1ª língua em atividades regulares de outras disciplinas. Há, também, acompanhando a integralização do tempo letivo, um aumento de carga horária da Língua Inglesa como disciplina, de modo que o ensino de inglês, ao lado do ensino de português, se torna o componente curricular com mais tempo de aula. No caso dos jovens pesquisados na 2ª série do Ensino Médio em 2018, outros movimentos têm sido produzidos pela escola em direção a uma internacionalização. A escola firmou parcerias com uma série de instituições educacionais dos Estados Unidos e do Canadá, além de estimular – através de rearranjos avaliativos, promoção de palestras, divulgação de materiais e abertura de agenda dos coordenadores para reuniões com famílias, por exemplo – outras possibilidades de intercâmbio de *high school* para seus alunos, normalmente de um semestre ou um ano letivo. A escola também passou a oferecer, em 2018, um programa opcional pago de *high school* com

20 *Advisors* são funcionários de empresas privadas que voluntariamente atuam como supervisores das mini-empresas desenvolvidas por alunos voluntários de 2ª série do Ensino Médio no projeto da *Junior Achievement*.

certificação (ou seja, gerando um diploma brasileiro e outro americano, o que viabiliza acesso à graduação nos Estados Unidos ou Canadá), para o 9º ano do Ensino Fundamental. Em parceria com uma universidade estadunidense, um professor nativo foi enviado para a escola para, no contra-turno (já que o 9º ano ainda não integralizou sua carga-horária), dar aulas das mais diversas disciplinas do currículo das *high schools*.

Um outro aspecto relativo à internacionalização no caso dos jovens, que foi verbalizado pelo diretor Jaime em entrevista, é a previsão da escola de que os alunos e alunas gradualmente substituam sua tradicional prioridade de transição para a UFBon por outras universidades, privadas, mas que ofereçam títulos, tecnologia e outras condições materiais consideradas mais modernas e adequadas para os tempos de globalização; principalmente, porém, esta reorientação tende, para o superintendente, a ocorrer em direção ao *college*: vem crescendo o número de alunos que fazem uma transição do Colégio Arcoverde para universidades dos Estados Unidos, de modo que a internacionalização não é apenas um processo que chega à escola, mas que tem sido corporificada na mobilidade física dos alunos que vão para o exterior. Cabe refletir, assim, sobre o grau de envolvimento das famílias de classes médias que mobilizam seus investimentos educacionais em seus herdeiros, de forma a considerarem mais regularmente situações outrora incomuns como a emigração em nome da certificação. Esta é uma internacionalização particular, uma vez que difere de movimentos de globalização contra-hegemônicos ou que assumam o protagonismo do sul global (SANTOS, 2000). Pode ser posicionada como uma internacionalização condizente com a própria formação da classe média brasileira, que toma como referência um modelo romântico da classe média branca europeia (ou, mais atualmente, estadunidense), e que, identificando que uma importação de cultura e valores não tem mais se convertido suficientemente em distinção social, precisa considerar, e cada vez mais efetivar, o sacrifício econômico e emocional de, sem garantias de sucesso, apostar no envio de sua prole para além do Equador.

Desta forma, pode-se ver como esta comunidade de classe média não necessariamente encarna elementos neoconservadores, autoritários ou ideologias neoliberais formais, mas articula seus anseios mais definitivos, sobre a sobrevivência de seus filhos em um mundo de crescente competitividade e desigualdade. Nesta batalha por promoção social, a educação aparece, portanto, como um elemento crucial: em tempos em que o Estado se torna cada vez mais mínimo, a escola, para esta comunidade, se torna máxima. Quanto a uma distinção pedagógica, por exemplo, a escola mostra que tem levado a sério a aposta em ousadia e experimentação, como exemplifica a empolgação com que, em sua primeira conversa comigo em 2017, o superintendente referiu não apenas a realização do primeiro *TED Talk* Arcoverde

(realizado dentro do espaço da escola), com direito a identidade visual oficial, mas também particularmente o projeto premiado de uma aluna de Ensino Médio de desenvolver um *app* de celular de prevenção ao assédio a partir de uma rede social para mulheres. Em termos de organização, ainda, a aposta na escola se traduz em fatos como os 80 professores da escola serem alguns dos mais bem pagos do estado, muitas vezes tendo hora-aula mais valorizada do que professores de universidades privadas locais; a mensalidade da escola foi considerada uma das mais altas da cidade, de acordo com notícia do Correio Diário, o principal jornal local, em 2016, o que denota as renúncias que muitas famílias fazem para ingressar na escola. Deste modo, não é de se estranhar que, nas palavras presentes nos documentos orientadores do Currículo Interativo, no que curiosamente parece até um confronto a certas observações sobre as estratégias de classe média nos países “desenvolvidos”, a escola está apostando não em uma “desescolarização²¹”, mas em uma “reescolarização”. Rechaçando-se a crença de que a escola está com os dias contados na sociedade contemporânea, e, ao contrário disso, levando a sério e a novos níveis o investimento na escola, acrescentaria que este é um caso de “superescolarização”. A série de investimentos e modificações das mais diversas ordens, e o assentimento propositivo da comunidade, representada pelos mais de 900 alunos que a escola abriga atualmente, revelam como o Colégio Arcoverde materializa a centralidade que a escola tem (e, aliás, sempre teve) para suas famílias.

3.2 POR DENTRO (E POR FORA) DA ESCOLA

O sol acaba de nascer quando estaciono e termino o café frio antes do primeiro dia de pesquisa de campo. O trânsito típico das imediações do Colégio Arcoverde está apenas se ensaiando a esta hora, por isso cheguei mais rápido do que o planejado. Assim cedo, vou poder sempre deixar o carro na disputada rua Santo André, a poucos metros dos cones laranjas que reservam as vagas em frente ao portão principal da escola, quase na esquina com a Av. Salvador. Os seguranças não só já chegaram, pouco depois das 7:00, como já sinalizaram as melhores posições da rua para o transporte escolar – e, talvez principalmente, para o seu melhor

21 A forma como o documento da escola trata o termo “desescolarização” refere-se a novas possibilidades levantadas de aprendizagem em outros tipos de espaço, o que poderia levar à extinção da escola como espaço. Trata-se, portanto, de uma outra apropriação do termo “desescolarização” se considerarmos o debate acadêmico brasileiro em torno da ideia de que as funções da escola de periferia têm sido cada vez menos “escolares”, como se representasse o Estado em suas outras diversas obrigações (p. ex.: SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018).

controle da entrada. Além dos dois homens altos, com *walkie talkies* disfarçados em sobretudos de cores sóbrias, recebendo os alunos, há outro segurança na entrada auxiliar, mais para o meio da rua, por onde logo depois chegam os alunos da Educação Infantil, e mais um no fim da rua Santo André. Nesse ponto, pais desembarcam não só seus filhos, mas outros alunos, em arranjos orquestrados de caronas. Com o passar dos dias, notei ainda mais outro guarda na avenida e outro volante, que circula no entorno da escola.

Depois de passar pelo bom dia pouco a pouco mais verdadeiro dos seguranças da entrada principal, se sobe um curto lance de escadas que leva a uma nova porta. Esta tem tranca controlada remotamente por um par de porteiros, cujos vultos se enxergam apenas com esforço através de uma janelinha que dá para uma apertada, mas equipada central. São eles que identificam bem quem sobe, liberando a passagem apenas para concentrar os ingressantes em mais uma barreira, em um sistema de clausura. Criou-se um hábito de cordialidade por parte dos estudantes, de modo que quem chega primeiro mantém a porta aberta até a entrada de uma quantidade que julga razoável, pois precisa não só medir o fluxo de chegada à escola, mas a concentração de pessoas no cubículo de passagem. Lá dentro se fica por alguns segundos até os porteiros liberarem a entrada final, quando enfim o aluno ou aluna que calhar estar perto da porta final a empurra e a mantém aberta até o último aluno ingressar na escola. A câmera e o espelho semitransparente interno, no estilo sala de testemunhas, são elementos da paisagem cotidiana. A impaciência que sentia de início com o protocolo, bem como o incômodo similar ao dos elevadores com a proximidade dos corpos, além da contínua vigilância, foram se esvaindo com a rotina. Fui absorvendo que o ritual de entrada era menos definido pelo desconforto (a não ser nos dias em que se chega atrasado...) e mais compreendido pelo prosaico: por encontros fortuitos, cumprimentos comedidos, algumas palavras sobre tarefas ou sobre o primeiro período, bocejos e olhares cansados, fixamente direcionados ao gasto piso de granito.

Além da equipe de vigilantes rodeando o perímetro, o colégio exhibe em seu entorno muros de concreto e tijolo pintando em cinza, com 4 metros de altura, erguidos anos depois da inauguração do prédio e ampliados nas últimas duas décadas. Neles, ainda, se distribuem discretas câmeras de segurança. A fachada não-permeável indica o enfoque na proteção do ponto de vista do interior, em detrimento do exterior, pois não há portas, varandas ou janelas para a rua, que possam passar uma sensação ao pedestre de que este pode ser acudido, ou que possam sinalizar integração com a rua. Pelo contrário, como coloca Dunker (2017) ao refletir sobre os condomínios residenciais almeçados pelas classes médias, em uma alusão que faz à lógica militar, “o muro é uma estrutura de defesa, uma forma de determinação do espaço como território”. Cabe ao muro impedir a entrada, ocultar a presença de recursos estratégicos e

permitir a observação do inimigo (DUNKER, 2017). Assim, a mensagem do muro, para quem entra, pode ser a de abrigo ou proteção, mas a mensagem para a rua, para quem fica de fora, é a da indiferença (DUNKER, 2017). O muro, lembra o autor, é um instrumento político para lidar com tensões de fronteiras: uma estratégia de invisibilização do outro e de desistência do outro (DUNKER, 2017), ou um mecanismo, em tempos de globalização neoliberal, de “exportar problemas” (SANTOS, 2000).

O que está fora do muro, assim, é assustador, ecoando discursos de classe média sobre os bairros populares (DUNKER, 2017): cercar, neste sentido, também é recuperar um passado em que a paisagem social não era tão diversificada, inflada, bagunçada (DUNKER, 2017). Conforme Safatle (2018), o risco da insegurança compõe um fator central na coesão social, que pode ser colocado aqui, especialmente ao agregarmos a trajetória da comunidade salvadoreense de união pela preservação identitária e também pela história de perseguições. O que está dentro do muro, porém, retomando o pensamento de Owensby (1999) sobre a cultura de consumo de classe média, também pode ser tensionado em termos de significados sociais: a possibilidade de frequentar uma escola que é, em uma comparação aos condomínios fechados de Dunker (2017), “ideal de consumo” na sociedade de classes não é gozada apenas pela qualidade da experiência, mas também na “comparação distintiva das aparências” (DUNKER, 2017). Fato é que o muro do Colégio Arcoverde se ergue justo em frente a uma escola pública, que opera do outro lado da rua Santo André. De manhã cedo, os alunos de Ensino Médio do Instituto Estadual São Jorge só podem entrar na escola quando seu sinal bate e os portões são abertos, às 7:30. Até então, aguardam na calçada. Enquanto se acumulam alunos do lado de lá da rua, do lado de cá vão descendo dos carros e vans os alunos do Arcoverde. No São Jorge, de acordo com o Censo Escolar de 2018, há 1290 alunos, a maioria (758) estudantes do Ensino Médio, sendo boa parte deles, como indica comunicação que fiz com a secretaria da escola pública, oriundos de famílias de um bairro popular que, apesar de distante, possui integração facilitada de ônibus em virtude do corredor expresso da Av. Salvador.

Toda esta tecnologia de segurança coincide, ainda, com um temor que encarei ao iniciar o doutorado, uma vez que o abrigo que as escolas privadas oferecem aos seus alunos em relação ao mundo externo fazia com que eu duvidasse muitas vezes da viabilidade de meu estudo. Considerando, em adição, o reconhecido viés crítico dos estudos educacionais vinculados às universidades federais, minha hipótese sempre foi de que a maioria dessas escolas iria preferir não se envolver com uma investigação como a que propunha. Entendia ainda que, como os próprios sistemas de proteção da escola apontavam, o Colégio Arcoverde seria inacessível. No entanto, minha experiência “desconfirmou” estas hipóteses (LAUREAU, HAMID RAO, 2016),

e pesquisar esta escola se revelou surpreendentemente viável, embora só tenha sido possível a partir de um trabalho de aproximação metucioso. Imaginando dificuldades, recorri a esta escola em particular, a qual já havia acessado para pesquisa anterior e a qual contava em sua coordenação com pessoas que me conheciam. Fiz o primeiro contato quase um ano antes do início da pesquisa de campo, passando a frequentar a escola para eventuais reuniões e acordos sobre como, quando e por quanto tempo seria razoável a minha estada. O tempo de dois meses, com possibilidade de permanência mesmo fora do tempo de aula formal, aliás, foi uma construção com base nestes diálogos. Outra decisão construída em conjunto neste período inicial foi a opção pela turma 22. Reconhecendo meu poder de barganha limitado, solicitei que pudesse pesquisar qualquer turma, desde que no Ensino Médio. A turma 22 foi indicada pela direção por ser, segundo suas impressões, a turma em que a aceitação das famílias e dos alunos à pesquisa seria mais provável. Este foi um elemento que veio de antemão na análise aqui proposta sobre a multiplicidade de perfis sociais e ideológicos que compõem a classe média, e um indicador de como uma experiência microssocial, ao mesmo tempo em que rica em detalhe, não é necessariamente representativa da experiência de classe em sua totalidade. Por outro lado, o argumento sobre como a pesquisa microssocial é profícua, apesar de não ser absoluta e ilimitada, foi exatamente uma das tarefas que, aprendendo com etnógrafos e etnógrafas da educação, procurei efetivar neste trabalho. Assim, encontrei uma superintendência que desde o início concordou com a proposta, assinou e repassou meus documentos, sentou para diversas entrevistas e respondeu pacientemente às mensagens que enviava ao longo de meses.

A escola, além do mais, não apenas permitiu o acesso à turma antes do início das atividades de coleta para entrega de termos de consentimento da universidade, como distribuiu cartas de introdução legitimando a pesquisa. Ainda, os familiares, de maneira unânime, assinaram os termos, sinalizando a abertura para o procedimento. Igualmente, com o passar das semanas, os alunos se mostraram abertos a dialogar e, mais do que isso, como aponto a seguir, passaram a valorizar minha presença, vendo sua interação não apenas como algo que poderiam fazer pelo bem da pesquisa, mas pelo seu próprio desenvolvimento. Se em outras turmas ou escolas minha presença poderia ser problemática, a comunidade do Colégio Arcoverde, em particular da turma 22, viu benefícios para o desenvolvimento dos alunos e da escola de estar em contato com o mundo da universidade, da pesquisa, da crítica e do diálogo, em sintonia com aspectos inclusive da história da instituição, ao invés de temer o possível conflito de ideias. A preocupação com a proteção aos alunos existe, portanto, mas apareceu no nível estrutural, e a segurança se relacionou menos às ideias formalmente constituídas, e mais ao pertencimento de classe ou de raça. A “proteção”, portanto, foi se desenhando, mesmo no meu acesso, em

sincronia com os movimentos estruturais de neoliberalização dos espaços urbanos (HARVEY, 2012), com a cidade global capitalista (SANTOS, 2000) ou com o que Dunker chamou de “lógica dos condomínios” (2017).

Sinalizando uma discrição condizente com suas estratégias estruturais de isolamento, a fachada compõe-se de 2 pavilhões de 4 andares, em tons de cinza e lisos, em ângulos retos e com amplas janelas em fita. Mas a vista ascética não resultava em prejuízo estético: pelo contrário, a conservação, a limpeza impecável e a aposta no estilo mais industrial trazem um ar modernista de “bom gosto” para os moldes da arquitetura consagrada. Em complemento, a calçada recém reformada, com piso tátil direcional amarelo e com vegetação farta à altura da faixa de serviço, está em harmonia com as plantas trepadeiras que encobrem cada vez mais a imponente muralha. Assim, se produz também um contraste com a vizinhança repleta de grades pontiagudas, arame farpado e cercas elétricas, e a estrutura reflete ao menos um sopro de vida, de escola, apesar das muralhas. Passando pelo perigo da rua, chega-se ao velho e amplo saguão que serve de passagem aos alunos e alunas sonolentos no início do dia. Mas este ponto de passagem sem graça se transforma ao fim das aulas, por volta das 13:00, quando os estudantes formam círculos e colocam algum papo apressado em dia, antes de desaparecerem rumo aos carros dos pais, às *vans* ou aos *ubers*, que esperam em fila dupla do lado de fora. Se é verdade que o saguão é vibrante apenas por ser ponto de passagem, não passam despercebidos os televisores e painéis iluminados com *led* indireto nas paredes minimalistas, que exibem a caprichada identidade visual desenvolvida para a escola. As variadas comunicações neste painel vão de informes, como campanhas institucionais e filantrópicas, (este é o caso da campanha do agasalho que estão divulgando neste inverno, como costuma ser em todos os anos à esta época), a promoção de eventos e cursos da escola. Neste momento, o verde-e-amarelo toma conta, pois é época de Copa do Mundo.

O espaço mais decorado com a identidade nacional, aliás, é o recém-inaugurado refeitório, à direita de quem entra pela clausura no saguão, logo depois das três impressionantes, mas desengonçadas, máquinas verde-choque em que se recarregam cartões para compras no local. As paredes, que costumam exibir apenas um imenso desenho em azul e laranja, cartunesco e sem personalidade (talvez propositalmente), combinando com as dezenas de cadeiras nas mesmas cores, estão agora cheias de bandeiras do Brasil. Estas, desbotadas, impressas em folhas A4, também foram coladas com fita adesiva logo abaixo das três ou quatro telas de LED que normalmente estão desligadas durante a manhã. Mesmo as árvores, conservadas do antigo pátio complementar que ficava nesta área e que hoje cortam o salão até a elegante cobertura de vidro do local, foram enfeitadas para a Copa. A empresa terceirizada

que administra o refeitório não tem o mesmo alinhamento ou (ou orçamento) para integração visual das comunicações exibidas pela escola, mas este é um período em que a torcida pela seleção pode erguer algumas pontes. Os silenciosos funcionários do caixa, em seus uniformes branco e preto, recebem de cara quase amarrada os pedidos de café de máquina dos alunos mais velhos, de salgados, doces ou saladas de frutas que refrigeram no pequeno expositor horizontal abaixo do balcão, ou mesmo de almoço por parte de quem prefere usar o dinheiro à máquina verde. Os trabalhadores da cozinha, em sua maioria negros, poucas vezes circulam pela área comum, sendo mais fácil encontrar este pessoal repondo a comida do *buffet* ou em suas refeições em grupo nos horários em que os alunos não estão no local. Esta dinâmica faz ressoar a percepção de Dunker sobre o condomínio: “as diferenças de classe e de raça não foram tocadas, mas “resolvidas” por meio de um sutil código de circulação e de convivência apartada entre os serviços e moradores” (2017, p. 19).

Do outro lado do saguão, passando as altas roletas pretas por onde se deixa a escola em menos segundos do que se pode perceber, no que parece outra “tática de defesa”, está o guichê da tesouraria, em cujos fundos funciona discretamente a secretaria da escola. Em frente, estão as largas escadarias brancas por onde se acessam os três andares em que funcionam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O saguão termina, enfim, com uma porta dupla que dá, à esquerda, na biblioteca e, à direita, no pátio aberto que ocupa o miolo da escola. A biblioteca tem modernas paredes de vidro. Bem ao centro, sentam a bibliotecária mais jovem, com um sorriso no rosto e sempre em contato com as crianças, e a taciturna bibliotecária mais velha, que parece até agora estar se adaptando com a ideia de que ela pode ser vista de todos os lados. Há alguns poucos computadores concorridos logo na entrada, bancos laranja em formatos divertidos e *puffs* espalhados, mesas coletivas brancas, além de estantes de livros em três corredores e no entorno do salão. Dentro de algumas dessas estantes, há nichos que podem ser ocupados por crianças, mas a proposta criativa não é seguida com muito entusiasmo. Ao fundo, há uma sala sem porta ou paredes, que surge só com a disposição das estantes, em que uma mesa maior, um quadro branco e uma tela de LED compõem uma sala de reuniões descolada, sendo um dos lugares favoritos para alunos de Ensino Médio revisarem a matéria em semana de provas. Os livros e gibis podem ser retirados, mas é mais comum vê-los em uso por alunos nos tempos livre ou em aulas especiais conduzidas no local. A biblioteca cumpre, mais do que o papel de depósito de livros, uma função de convivência, consulta, reunião e estudos, recebendo os jovens de Ensino Médio em tempos livres ou no recreio, e ficando abarrotada em dias chuvosos.

O pátio, protegido da rua pelo prédio da rua Santo André, ao sul, e pelo prédio da avenida Salvador, ao leste, apresenta, para quem caminha em paralelo ao pavilhão leste, um espaço aberto com piso de cacos de pedra, três canteiros de árvore e um redondo pintado de verde ao seu centro. Ao fundo, há uma quadrinha de futebol de cimento até a cerca que separa a escola de edifícios vizinhos. Mais para dentro, logo antes de um antigo bar que se tornou um salão para aula de dança, estão dispostas seis velhas mesas de pedra bruta fixadas ao chão, cada uma com quatro bancos largos ao mesmo estilo. Bem no meio da quadra em que a escola é erguida, há outro espaço importante para os alunos e alunas mais velhos: o ginásio esportivo, onde também está a sala dos professores de Educação Física, a sala de materiais esportivos, vestiários e uma nova sala de ginástica onde até poucos anos ficavam as extintas arquibancadas. É no ginásio que os times da escola treinam, e é lá que os estudantes observados praticam Educação Física ou esportes no recreio, em complemento à antiga cancha de cimento e sem cobertura que ocupa a parte mais nobre do pátio. No prédio da rua Santo André, ao térreo, em frente à cancha, estão o auditório da escola, utilizado para palestras que atendem a mais de uma turma ou para atividades de professores e da Comissão Mantenedora.

As salas de aula são espalhadas nos três andares acima do térreo, que compõem os dois prédios principais da escola, sendo o primeiro andar direcionado para o Ensino Fundamental I, o segundo andar, para o II, e o terceiro, para o Ensino Médio. Ao subir ou descer as escadas, é comum encontrar funcionárias terceirizadas de limpeza, em seus uniformes cinza e verde, retocando os degraus, que chegam a ser escorregadios de tão higienizados. Um comentário de Isabella Pitter, uma das meninas da turma 22, sobre estas trabalhadoras, foi que “elas são orientadas a só dar oi caso alguém da escola fale algo antes”. Nunca pude confirmar esta versão, mas ela tampouco saiu da minha cabeça quando diariamente cruzava o caminho com estas mulheres negras, de cabelo via de regra preso, acompanhadas de esfregão e balde, com as mãos vestindo luvas amarelas de limpeza. As escadas, por elas sempre lavadas, dão no encontro entre os dois prédios, em todos os andares. Nesta posição estratégica, em que se vê e se é visto dos dois corredores, estão as mesas das auxiliares administrativas de cada nível de ensino, simples, mas completas, com materiais de controle referente aos professores e turmas, um telefone fixo e material de escritório. Estas profissionais, como que fiscais a que se pode recorrer para informações sobre alunos ou professores, dispõem ainda de uma ou outra gaveta em sua mesa, um armário de aço ao fundo e um mural em que ficam expostos informes da escola normalmente ultrapassados. Ao lado destas mesas, no prédio da Av. Salvador, ficam as salas das coordenações, sendo que, no primeiro andar, está ainda a sala de Jaime, o diretor. Os dois pares de banheiros, um em cada prédio, são antigos, mas em bom estado, sempre equipados e limpos,

tal qual os bebedouros à porta dos banheiros da av. Salvador. No mais, o primeiro andar, assim como os dois acima, é preenchido por cerca de 10 salas de aula. O segundo andar, além de sala de professores e de coordenação, conta já com salas compatíveis com o Currículo Interativo, apresentando uma lousa integrada ao computador da sala, além de novas cadeiras e mesas, mais largas que as carteiras convencionais, mas com rodízios. As mesas são de encaixe, possibilitando supostamente um dinamismo maior, mas que, como os professores relatam em reuniões, parecem mais complicar do que ajudar em virtude da sua dimensão, da dificuldade de encontrar os encaixes e de ainda as operar com agitadas crianças de Fundamental II. O terceiro andar, enfim, abriga o Ensino Médio.

Jane, cujo olhar compenetrado traduz o envolvimento e carinho que tem com os professores do Médio e, principalmente, com os alunos, normalmente está sentada à sua mesa de auxiliar administrativa do andar. Ao seu lado, a coordenação é ocupada por dois profissionais: um coordenador de psicologia e um coordenador pedagógico para o Ensino Médio. O psicólogo é Giovani, um profissional ágil, na casa dos 30 anos, que se encarrega de trabalhar as questões tidas como emocionais de alunos em particular, conflitos interpessoais ou de turma, demandas de relacionamento e comportamento trazidas pelas famílias ou provocadas pela coordenação. A coordenação pedagógica era ocupada por Didier, um experiente professor de história, cuja função de administração das questões curriculares e avaliativas era posta à prova com diversas demandas da comunidade, principalmente trazidas no dia-a-dia pelos alunos em função de sua grande quantidade de horas de aula e provas com as 15 disciplinas que compõem o Ensino Médio na escola. Nas reuniões pedagógicas e nas intervenções na turma 22, Didier se valia de um palavreado difícil, citando nomes tão diversos como Foucault ou Piaget para sustentar seus discursos, além de maneirismos que colonizam a escola tais quais “projetos incubados”, “currículo 360 graus” e “competências múltiplas”, de modo a gerar uma compreensão quase sempre parcial sobre o que efetivamente queria dizer. Nos encontros informais na sala de professores, aonde ia relaxar, era possível uma conversa menos carregada, quando se revelava uma pessoa bem-humorada e em mais de uma vez interessada em discutir e brincar sobre seu ativismo LGBTQ. Foi com pena que senti, após pouco tempo de contato, a sua demissão e substituição por Zulmira, uma professora de português, agora perto dos 60 anos, com olhos cansados e discurso firme.

As salas da coordenação foram recentemente ampliadas, absorvendo o antigo núcleo de informática. A computação agora ocupa em uma repartição diminuta e envidraçada chamada “Núcleo Educacional de Tecnologia”, sobretudo oferecendo suporte aos professores impacientes com as dificuldades tecnológicas das salas de aula, normalmente envolvendo o *log*

in nas máquinas ou o projetor de imagens. Do outro lado da coordenação, no pavilhão leste, está a sala do Grêmio Estudantil. Dois sofás rasgados, uma poltrona esfarrapada, paredes grafitadas e um móvel em MDF branco com pilhas de jornaizinhos antigos compõem o visual rebelde desta que, mais do que uma sala de deliberação política dos representantes, é uma promessa de fuga da estrutura disciplinadora da escola. Ali, alunos e alunas de Ensino Médio se encontram no recreio, em eventuais micro-ócios, matam tempo caso tenham se atrasado ou mesmo cabulam aula. A sala, apesar de servir de refúgio, teve sua porta removida, sendo assim observável a qualquer um que passa, mas em particular à auxiliar administrativa do andar, e mesmo à coordenação, vizinha ao ambiente. Do outro lado, ainda, o Grêmio Estudantil é adjacente à sala dos professores, no único andar em que esta não fica no outro pavilhão. Esta disposição permite que as resistências juvenis não sejam ignoradas ou reprimidas pela coordenação, mas direcionadas para uma “rebeldia tutelada”. Assim, se assimilam parcialmente demandas dos alunos, o que pode ser lido como uma postura inclusiva ou progressista (respeitar a liberdade e autonomia dos estudantes, incentivar o Grêmio Estudantil), mas pré-definindo os espaços e tempos relativamente seguros por que estes alunos podem circular, uma vez que se restringem as possibilidades imagináveis de circulação subversiva à rotina organizacional. Nestas condições, a subversão termina sendo incorporada e redesenhada.

Normalmente com sua porta fechada, a sala dos professores dispõe de uma grande mesa ao meio, acompanhada de cinco ou seis cadeiras azuis, tais quais as usadas nas salas de aula do terceiro andar, que costumam ser ocupadas por professores preenchendo papeis ou trabalhando em seu planejamento. Na parede de quem entra, há um balcão comprido com micro-ondas, canecas, cafeteira, frigobar e filtro de água. Acima, um quadro branco exibe um calendário manualmente atualizado do Ensino Médio para as próximas duas semanas. À esquerda, um painel maior traz recados de interesse dos professores, como os horários das aulas do Ensino Médio e novidades sobre a implantação da Base Nacional Curricular Comum, em efervescência no ano de 2018. Uma antiga poltrona, logo abaixo do painel e ao lado da cristaleira que exibe antigas medalhas e troféus de professores da escola, combina com o surrado sofá de couro da parede ao fundo, também em tom pardo. Acima dele, entre as cortinas amareladas, o sol da manhã entra pelas novas janelas com isolamento acústico e térmico, recentemente substituídas em um projeto financiado com doações de benemerentes da comunidade salvadoreense, que alterou as esquadrias da escola. Do outro lado, um armário escolar com espaços individuais por professor, cartolinas e pastas jogadas sobre ele, duas lixeiras, e um cabide pendente completam este módico ambiente em que pude conversar com alguns dos professores da turma 22 nas poucas vezes em que tive tempo de escola sem a companhia dos alunos. De certa forma, como

o Grêmio Estudantil, a sala dos professores possibilitava uma privacidade e mesmo uma rebeldia importantes para a manutenção da harmonia do dia-a-dia.

Caminhando pelos corredores do terceiro andar até o fundo do pavilhão sul, onde estão as turmas de segunda série, percebo as paredes de cimento e tijolo à mostra já precisando de pintura, as portas, pintadas em marinho, que devem estar ali há décadas e o piso simples de cerâmica branca, refletindo as enormes luminárias industriais pendentes que emitem a luz na mesma cor. As recentes reformas na biblioteca, no refeitório e no saguão trouxeram o que há de mais moderno ao andar térreo, e as obras nas salas de aula do segundo andar, preparadas para o Currículo Interativo, instalaram os mais sofisticados equipamentos. No terceiro andar, porém, a arquitetura não é pretensiosa, mas tudo que é preciso está lá, e a sensação é de se estar em uma escola “normal”. O que sai do ordinário estava mais no terreno da organização da escola: em virtude da adaptação do Colégio Arcoverde à reforma que introduziu um nono ano no Ensino Fundamental a partir da lei nº 11.274, a série acima dos alunos pesquisados já terminou o Ensino Médio, de modo que não havia 3º ano do Ensino Médio no ano de 2018, quando a pesquisa de campo ocorreu. Assim, as duas turmas de segunda série, os mais velhos da escola, foram alocados já nas salas tipicamente de terceira série, distantes de onde ficam as turmas de primeira série e das demais salas do andar, restando apenas a grande sala ao fundo livre para eventuais atividades extra. Há também uma escada auxiliar no prédio da rua Santo André, que liga o térreo direto com o final do corredor, onde estão as salas e também os banheiros quase que privativos para essas turmas. Ao longo da pesquisa, fui percebendo que a maioria dos alunos preferia subir e descer por esta alternativa, mesmo ela tendo acesso contra-intuitivo e sendo mal iluminada e estreita, sem haver, desta forma, contato constante com as áreas comuns onde se encontram a auxiliar do corredor, as coordenações, salas de professores, ou os alunos mais novos. Ao fundo, um banco de praça é o único móvel do corredor, que fica entre a sala onde está a 21 e a da turma que eu viria a pesquisar, a 22.

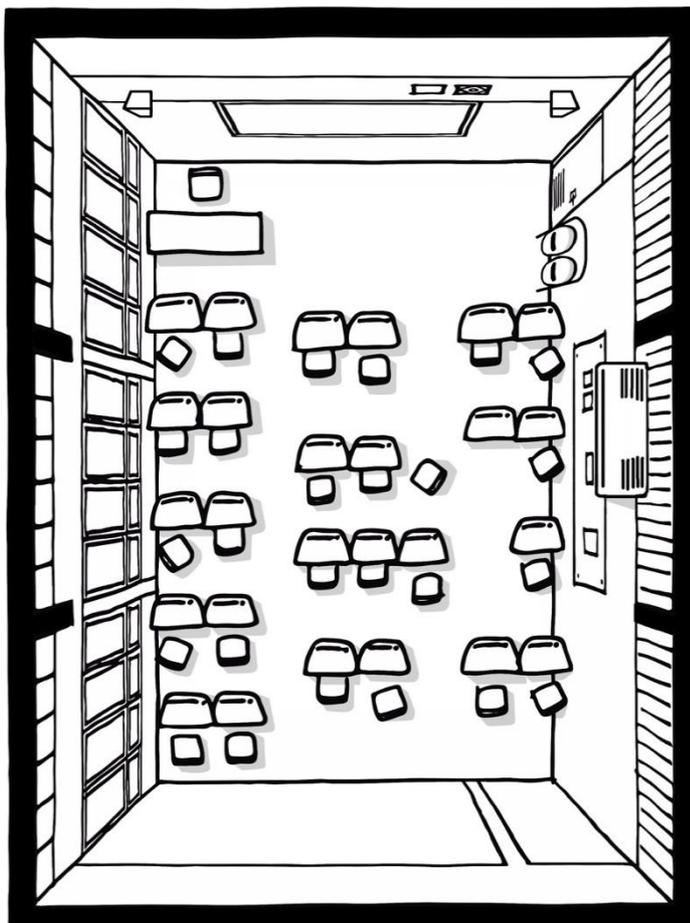
Giovani, o psicólogo, me conduziu à sala da 22 pela primeira vez em meados de maio, apesar de a essa altura, depois de reuniões e conversas informais, eu já ter um perfil de classe superficialmente desenhado de quem me esperava. Afinal, a turma 22 era composta por jovens majoritariamente de classe média, embora seus perfis de classe e de outros tipos de pertencimento variassem. Esta turma era composta, por exemplo, por bolsistas, apesar de haver um silêncio, que se conservou no dia a dia, sobre quem recebia ou não o benefício. Também apresentava um ou outro aluno que, pela ocupação de seus pais, pudesse ser aproximado de uma elite. No entanto, a significativa maioria era composta por jovens que vinham de famílias que a escola via como, conforme indicava o diretor, majoritariamente de classe média; que

viviam em bairros próximos ao centro (e à escola); e cujos pais e mães trabalhavam em ocupações tipicamente indicadas como classe média, como engenheiros e engenheiras, economistas, professores e professoras universitárias, dentistas, pequenos proprietários e psiquiatras. Mas estas informações, associadas mais à condição geracional de seus pais, não diziam tudo sobre a forma complexa, interseccional e contraditória com que, como a teoria me informava, a rotina escolar da juventude de classe média era vivida. Sabia disso quando, caminhando pelo longo corredor, me preparava para o primeiro contato. Quando cheguei à entrada da sala de aula com os termos de compromisso em mãos e com a adrenalina alta, depois de meses de negociações, intuía que as incertezas estavam cessando naquele momento: “começou”, me convencia, quando o psicólogo deu dois toques rápidos e barulhentos na porta e, sem esperar, entrou comigo logo atrás.

Talvez por ser cedo e frio, o silêncio da turma me surpreendeu, assim como a disposição da sala. Em contraste com o branco e com a limpeza quase clínicos das partes mais modernas, a penúltima sala da escola tinha suas paredes de pé direito alto pintadas em creme, seja na frente, onde era lisa, seja nas laterais e ao fundo, onde os tijolos ficavam à mostra. Estes tons harmonizavam, provavelmente sem querer, com as antigas mesas individuais revestidas em fórmica amarelada, de bordas arredondas, cuja inusitada inclinação justificava um espaço rebaixado para lápis e canetas e um porta-garrafas, e era ainda complementada por uma grelha para cadernos abaixo da superfície. Estas carteiras, dispostas em duplas sem maiores cuidados simétricos, combinavam ainda com a envelhecida cortina de pano, que cobria a extensão da nova janela dupla na extensão da parede para a rua Santo André. Desse lado, uma grosseira viga com concreto aparente separava o nível de convivência das antigas janelinhas superiores, que vão de parede a parede, até o teto, com suas bordas azul marinho, e que, mesmo mantidas sempre fechadas, seguem trazendo claridade ao ambiente. Do outro lado da sala, as basculantes eram mantidas abertas, possibilitando a circulação de algum ar, contudo, se o barulho do trânsito era evitado, se podiam ouvir as pouco frequentes, mas ressonantes conversas do corredor. À frente de algumas dessas janelinhas, entre as duas vigas que cruzavam o teto, estava um vultuoso ar condicionado suspenso com cordões ao teto branco de concreto, em que ainda se prendiam mais seis luminárias brancas estilo industrial, um *modem* de *internet* e um projetor centralizado, conectados por dutos de eletricidade aparentes. Na parede do corredor, exibia-se ainda um mural cinza, em que se penduravam os horários da turma e o calendário preenchido parcialmente pelos alunos, além de brincadeiras da turma, como cópias de passaportes de alguns ou o recado “Diarreia do Zuero a ___ dias seguidos”. Se na parede ao fundo não havia nada além de uma concorrida tomada para carregar o celular, a parede da frente era bem preenchida

com o quadro branco, bandeira do Brasil logo acima, caixas de som conectadas ao computador da mesa do professor, que fica na quina com a parede da Santo André, e ainda um velho cartaz mal colado, ao lado do quadro branco, convidando para participar de um laboratório de fotografia com *drones*, que não vingou, promovido por um professor de Física.

Figura 1 – Planta da sala de aula da turma 22²²



No miolo da sala, Giovani pedia licença com os olhos a um jovem professor de barbas longas por fazer e camisa de flanela, que eu descobriria ser o Rafael de Geografia, e pôs-se a falar. Me apresentava à turma com seu jeito firme, mas piadista, comentando que eu não era um novo professor, mas que era um doutorando que, como a carta anteriormente enviada aos pais dizia, pretendia fazer uma pesquisa com os alunos. Enquanto Giovani falava, eu torcia para não esquecer de nada importante quando fosse minha vez, mas era difícil manter a concentração, pois finalmente se materializava a sala de aula em que passaria os próximos

22 Ilustração generosamente criada por Maurício Schavinski, a partir de fotografias do autor.

meses e o trabalho saía do papel. Consegui reforçar com seriedade, mas com tranquilidade, olhando para aqueles novos rostos, que a pesquisa era anônima, que poderiam se retirar dela caso quisessem, que eu ficaria mais ao fundo da sala, que o objetivo não era avaliar seu desempenho (pois se tratava de estudo etnográfico, ou seja, referia-se a entender como produzem a cultura da turma) e que eu agradecia eles por possibilitarem este trabalho. Tudo isso saiu da forma como planejei, e vibrei por dentro pelo sucesso na comunicação. Além disso, enquanto falava, não podia deixar de reparar os olhares dos alunos e alunas, alguns mais desconfiados, alguns mais convidativos, alguns mais entusiasmados, mas poucos indiferentes. Jean, o “Zuero”, levantando de sua carteira ao fundo, perguntou, sorrindo e em seu tom alto, se eu também faria as provas que se iniciavam na semana seguinte. Alguns abrem um sorriso sem mostrar os dentes, mas todos, mesmo Jean, sabem que não. Apenas digo que vou só observar as provas, ao que seus olhos brilham visualizando esta cena fora do comum. Pergunto se eles têm outras questões, me despeço e, sem querer tomar mais do tempo de aula e do atarefado Giovanni, combino que nos vemos na segunda-feira que vem. Começou.

3.3 UMA SALA EM UM MUNDO, UM MUNDO EM UMA SALA: OS PRIMEIROS DIAS COM A TURMA 22

Segunda-feira, 04/06

Com um certo temor de ser muito estranhado pelos alunos, relaxo ao ver o Romantismo como tema dos debates das meninas à minha volta antes da prova de Literatura. Estou começando as observações em meio à semana de provas, o que parece ter suavizado o processo de entrada na sala. Os alunos se preocupam em tirar dúvidas entre si enquanto organizam a sala, deixando as mochilas no chão junto à parede da frente e quebrando as duplas de carteiras em fileiras individuais, antes mesmo de qualquer professor chegar. Jean, o “Zuero”, entra na sala e faz cara feia ao perceber que os lugares do fundo já estavam ocupados, mas respeita o silêncio que predomina. Como costumam ter Biologia neste horário, a prova já estava sendo entregue pela professora dessa disciplina, a Jussara, quando, esbaforida, uma menina chega atrasada. Com o olhar, alguns colegas decidem onde abrir espaço para a Isabella Pitter, que, recuperando o fôlego, posiciona uma carteira na fileira que lhe foi designada. Após poucos minutos, o coordenador Didier aparece na porta para fiscalizar a disposição da sala, mas não precisa falar nada. Estes alunos e alunas suavizam a pequena bagunça dos atrasados, organizam sozinhos as

carteiras e protegem o silêncio, revelando solidariedade de turma, mas também compromisso com a ordem da escola. Desde o primeiro momento mostram que sabem fazer prova.

A avaliação se desenrola e assim vou olhando à minha volta, tentando decodificar a turma. Vejo que as meninas que estavam sentando perto de mim, ao fundo e à esquerda, têm em comum os cabelos lisos, longos e soltos, além de calçarem botas de camurça caramelo, ao estilo da marca *UGG*, por cima de calças *jeans* ou de moletom. Outras meninas da turma, mais espalhadas pela frente e pelo meio da sala, compartilham de alguns elementos deste visual, mas usam tênis *All Star* e casacos e moletoms de lã mais coloridos e largos. Entre os meninos, me chama a atenção que optam quase que em consenso por peças e cores sóbrias, não fugindo do cinza, do bege, do preto e do azul marinho. Contrastam, na paisagem da sala, principalmente duas figuras: uma é Jean, que traja um estilo esportivo, com camiseta de surfe recheada de informações e com um tênis *Nike* mais alto, estilo corrida; a outra é Sérgio, um rapaz grande e de cabelos longos, quase brancos de tão claros, que veste manta vermelha, casaco *jeans* e tênis de couro cano baixo roxo. Não deixo de perceber, ainda, neste primeiro contato prolongado, que há apenas uma menina negra, a Isadora Schneider, e apenas um dos rapazes, o Jean, poderia ser considerado negro, reforçando uma ideia de uma escola que atende uma classe média que se constitui como essencialmente branca. Assim que o sinal bate para o fim do primeiro período, às 8h05, Jean se levanta, assina seu nome na lista que fica com os professores, entrega sua prova, pega seu fone de ouvido e sai da sala. Sérgio, que está sentado na primeira fileira à esquerda, é o segundo a acabar e, após recolher sua mochila desproporcionalmente maior que a dos colegas, também se retira.

Enquanto poucos alunos vão terminando prematuramente a prova, a concentração coletiva permanece, sem ser quebrada mesmo pelos ruídos de crianças ao fundo ou eventuais buzinas de carro. Subitamente, ao mesmo tempo em que levanta sua mão, uma das meninas do fundo, que já havia organizado quem sentaria perto dela antes da prova, questiona mais para os colegas do que para a professora: “A 20 tá certa?” A turma chia, como se já houvesse uma impaciência com a Roberta Fabri. Alguém grita que está certo e a pretendida ordem é retomada por longos minutos. A cerimônia lembra o vestibular, mesmo que o primeiro que estes jovens possam fazer valendo seja só ao fim do ano que vem: a prova, mesmo de Literatura, é objetiva; as mochilas são separadas das classes, sendo permitido, em princípio, levar à mesa apenas estojo e água; os alunos devem permanecer na sala por um período mínimo; e precisam, também, assinar documento ao entregar suas provas. Ao mesmo tempo, o rigor na simulação tem suas brechas, como a possibilidade de, à mesa do professor, consultarem as notas de exames anteriores (inclusive, os estudantes que terminam antes conferem as notas dos amigos, em

camaradagem com os professores que fiscalizam, sinalizando com gestos mudos se passaram ou não); os alunos também regularmente voltam à sala para buscar algo em suas mochilas ou para olhar suas notas caso tenham esquecido; deixam na mesa, ainda, alguns itens pessoais, como Coca-Cola, desodorante ou descongestionante nasal, havendo, deste modo, um equilíbrio entre um cultivo para a lógica do vestibular e uma mundana e afetuosa convivência cotidiana.

Antes da aplicação da prova de Geografia, às 9h30, conheço Chico, um rapaz magro, de cabelos escuros e olhos claros, quieto e com uma voz grave, e a Alice Rech, uma das meninas do fundo, que estava sentada sem apologias no seu colo. Chico questiona Alice, na minha frente: “o que esse cara vai falar de mim?” e todos rimos, eu mais de nervoso, com o papo terminando com uma mensagem de que “brincadeira, seu trabalho é legal”. Esta indicação de Chico e este assentimento da Rech, que se confirmavam nos retornos de outros alunos e alunas ao longo dos dias, me tranquilizavam, por um lado. Por outro, também me revelavam que em alguma medida compreendiam a importância da pesquisa, em específico sobre a escola, a ponto de não apenas concordar, mas de se animar com a investigação; também sinalizavam, ao menos a partir do comportamento da maioria, uma autoconfiança para expor sua rotina sem que o receio do julgamento externo prevalecesse; comunicavam, ainda, como a legitimação institucional, orquestrada pela direção, funcionava bem, a ponto de eu não sentir resistências maiores do que um pequeno estranhamento inicial ao longo do processo. Como resumiu Ique em um grupo de discussão: “é difícil usar o termo privilegiado vendo porcentagens sobre o privilégio. Mas não é só dinheiro, são as oportunidades, experiências. A experiência de ter um pesquisador que faz refletir agrega ao capital cultural. É privilégio.”

Enquanto minha tensão diminuía, aguardava o início da próxima prova ouvindo as meninas à minha volta comentarem sobre uma amiga de um outro colégio privado, o Colégio Santanense. Esta menina estava saindo para intercâmbio no exterior, revelava Roberta Fabri, com o celular em mãos, pois naquele momento estava falando no *WhatsApp* com ela. Nesta nova cena, mais formas de produzir uma rotina de turma iam aparecendo: a conversa com membros da juventude de classes privilegiadas em outras escolas de perfil semelhante, de maneira virtual, permeava as fronteiras da sala de aula não só para além da turma, mas para além da escola. No entanto, esta ponte não era construída com qualquer outra pessoa, mas com alguém que está em uma realidade parecida. Mais do que isso, reparo que o tema da conversa é a saída para o intercâmbio, algo que a literatura do campo aponta entre os recursos educacionais distintivos empregados na classe média (p. ex. REAY, CROZIER, JAMES 2011). Este elemento aparece aqui, já nos primeiros instantes, como parte constitutiva do horizonte do possível para estas alunas.

Mas as conversas são interrompidas pela obrigatoriedade dos horários e, ao bater, Celo, professor de Português, entra na sala para aplicar as provas, com a turma, em poucos minutos, trocando os sorrisos pela concentração ou pela última revisão rápida com os vizinhos de carteira. Fabri levanta a mão segundos depois de receber o teste para dizer que precisa de mais uma folha. Jane, a auxiliar do corredor, é chamada por Celo apenas com um gesto que cruza o corredor, e a assistente aparece depois de seus passos a anunciarem, perguntando finalmente: “alguém quer folha extra?” Ao invés das pessoas responderem falando, como minha intuição sugeria, simplesmente levantaram as mãos, resguardando o silêncio que já conseguiram instalar. Mesmo assim, este pequeno agito, uma nova passagem de Didier e o término apressado de prova de Jean, Sérgio e alguns outros possibilitam que algumas colas furtivas fossem passadas entre as meninas ao meu redor. Tudo ocorre discretamente, mas também naturalmente, com uma perguntando à outra o que colocou, para pensarem qual pode ser a resposta correta. As colas dessas meninas não aparecem como quebra abrupta do seu compromisso com a lógica da prova, como se fosse um recurso de rebeldia: colar surgiu desinteressadamente, como mais um elemento do ritual da prova, junto com o silêncio, com a atenção, com os estudos prévios e com a revisão que fazem entre si logo antes da entrega dos exames. A cola pode até ser pensada como trapaça, mas neste contexto vai se mostrando também um recurso para a camaradagem, para responder as perguntas e para conseguir nota.

Após a prova, há poucos minutos de intervalo antes de aula normal. Comecei meu estudo de campo imediatamente após a greve dos caminhoneiros, de modo que todo o calendário ficou atrasado e as provas finais do primeiro trimestre estão ocorrendo somente em junho. O coordenador Didier, procurando recuperar o tempo perdido com a greve, comunicou semana passada, para os resmungos dos alunos ao longo desta manhã, que haveria aula normal, com conteúdo novo, das 11h às 13h, após as 2 provas diárias, durante toda a semana de provas. Logo nos primeiros instantes, com esta informação, junto com a carga horária pesada das aulas, que vão todo dia das 7h20 às 13h, além da aula à tarde de quinta, das provas e da quantidade de atividades extracurriculares da escola, já começo a compreender como a turma interage com as extenuantes rotinas instrumentais a que as classes médias têm submetido sua juventude (NOGUEIRA, 2013; BALL, 2003).

As meninas à minha volta, esperando o início das aulas normais, aproveitam para virar as cadeiras para frente ou para trás e conversar: falam sobre talvez ir a uma “festa *open*”²³ na sexta-feira, e papeiam sobre “noites”, bebidas e sobre ficar, enquanto a Rech e a Laura brincam

23 Festa *open bar*, com consume de bebida liberada para quem compra a entrada.

com o cabelo do Fábio. As informações, desta forma, vão se multiplicando, com uma série de interações que aos poucos me dão pistas sobre o modo como a turma, ou ao menos as meninas “do fundo da sala” vivem a sala de aula: este vai aparecendo como um espaço em que múltiplos elementos da vida se entrecruzam, como as obrigações curriculares, as afirmações de laços afetivos, os arranjos para o aguardado fim de semana, as rebeldias e mesmo os discretos flertes com meninos.

Enfim, chega a professora Jaque, para Química, e começa sua aula lembrando a turma que amanhã recebem de volta sua prova e que também contará para sua nota um relatório de prática em grupo. Este deve ser postado na página da disciplina no *Google Classroom*, ferramenta virtual utilizada pela turma, que pressupõe o acesso a *internet* de todos e todas. Percebo como, rapidamente, os alunos já reordenaram a sala, sentando agora em duplas ou trios, mesmo que a sala não esteja organizada simetricamente. O clima já é bem diferente do que vi na hora da prova. A professora tenta conter os ânimos: “deu, gente?”, “guarda o celular, meninos”. A professora precisa, porém, dar a nova matéria de Termoquímica. Tenta estabelecer uma relação com o conteúdo de Física que estão vendo, ao falar sobre torque, e depois traz o exemplo sobre a diferença entre congelar água e bebidas alcoólicas, aparentemente buscando ainda uma aproximação do conteúdo com a vida destes jovens. Coloca as informações no quadro, diz em que página do livro didático está, e coloca-se a explicar. Mas, à minha volta, as meninas preferem conversar sobre suas vidas. Isabella Pitter, rindo, conta uma cena em que chegou tarde de uma festa e a mãe perguntou: “você está drogada?”, e fala então que chorou ao ouvir isto, pois estava bêbada e de ressaca. Na mesma conversa, as meninas recordam de uma noite em que ficaram até de manhã em um festival de música de verão em uma praia próxima e depois tiveram momentos engraçados na rodoviária tentando voltar a Bonjardim. Citam também outras ocasiões, especialmente “noites” com meninos um ano mais velhos em condomínios fechados no litoral do estado (em que não há festas com dança, mas encontros menores chamados de “resenhas”) ou festas *open* por 50 reais em que ingressam mesmo com 16 ou 17 anos. Ao mesmo tempo em que compreendo elementos de uma cultura que não envolve apenas conformidade à “cultura correta”, mas também uma série de transgressões, me fazem pensar em quanto também estão falando tudo isso por eu estar junto delas.

Procuro, então, olhar para as outras dinâmicas que vão também se organizando na sala de aula. Vejo bilhetes sendo passados, unhas sendo lixadas, olhares perdidos, braços alongando, errorex voando, celulares mandando mensagens e fones no ouvido. Aparentemente, a professora Jaque também vê isso: “gente, vocês não tão com essa moral para conversas. O primeiro trimestre foi difícil”. Ao escutarem esta mensagem passada em tom sereno, ficam

quietos. Fábio, um dos poucos que estava prestando atenção, traz uma dúvida sobre o que é endotérmico e o que é exotérmico, e vejo que a turma tenta aprender o conteúdo difícil que está sendo trabalhado. No entanto, mesmo se esforçando, eles não conseguem entender o que a professora explica, e os protestos vão gradualmente se estabelecendo: “fala grego...”; “pois é, concordo”; “entendi nada”; e então, calmamente, alguém coloca: “Jaque, eu não acompanhei”, e a professora sente a crise se instalando. O sinal bate com comentários vindo especialmente das meninas à minha volta: “em janeiro a gente aprende”; “vou ligar pra Érica²⁴ pra ela traduzir”; “Alice, vamos ligar”; “na próxima aula, vê se faz um exemplo”.

O último período do dia é Língua Portuguesa, com o professor Celo. Na aula de hoje, a turma recebe as provas de volta e faz a correção em duplas dos conteúdos de regência. Celo diz que esta tarefa “será usada no arredondamento”, para a pronta resposta de Roberta Fabri: “aí falamos a mesma língua, Celo!” Vão recebendo os testes e comentando: “quanto, Laura?”, “tirou o que precisa?” As meninas negociam animadamente a sua nota final com o professor. Fabri comenta satisfeita ao perceber que passou: “eu acho que minhas noites estão garantidas em Bonjardim”, mas Roberta Sarmiento lamenta: “marquei errado na grade, não acredito!” A nota, deste modo, vai emergindo como um tema que mobiliza a experiência destas alunas, juntamente com sua amizade e diversão baseadas nas vivências de dentro e fora da escola: não à toa, os sentimentos intensos em relação aos testes logo se diluem em novas conversas paralelas sobre, desta vez, o ficante da Pitter e seus amigos: um é um amor, o outro é só dinheiro e, do outro, concluem entre risadas que ninguém gosta. Tudo isso ocorre em meio a brincadeiras e, como percebo ao ver que o casaco de oncinhas da Laura está agora sendo usado pela Alice Rech, também em meio à cumplicidade.

Terça-feira, 05/06

O segundo dia começa com prova de História. Novamente, os alunos e alunas organizam sozinhos as mesas: entram, refletem de pé sobre o posicionamento mais estratégico, guardam lugares próximos ou sinalizam afirmativamente ou negativamente com o olhar para quem chega. Não somente aceitam, assim, que a organização em dia de provas é forçosamente individual, mas aproveitam a realidade em princípio negativa para escolher os melhores lugares para cada um em relação aos amigos e à possível cola. O código do silêncio colaborativo se repete neste início de manhã, sendo rompido furtivamente apenas para demonstrações de afeto:

24 Ex-professora de Química da escola que dá aulas particulares para boa parte dos alunos e alunas da turma.

“quem quer bala de café?”, ou para alguma risada: “ó, chegou o *Uber*”. De novo, a Pitter é a última a aparecer, abrindo um espaço na frente com a colaboração dos colegas, sempre pacientes com a jovem que insiste em quebrar a sincronia. Parecem mais acolhedores do que o professor Fúlvio, de Religião, que aplica a prova: “mas é mesmo uma princesa”, comenta irônico frente aos ruídos provocados pela situação, mas não ouve qualquer risada ou comentário como retorno. Como fui percebendo, a turma não costumaria receber bem piadas misóginas ou sexistas vindas de alguns dos vários professores homens que têm.

A prova começa a ser distribuída e não há espaço ou tempo para maiores distrações, mesmo com as duas ou três pessoas gripadas na sala fechada, com o professor tentando conversar comigo ou explicando que se deve preencher totalmente os quadradinhos na grade (ao estilo vestibular), com a cantoria irreverente de alguém no corredor que recita o *jingle* do *99taxi*. Em um dado momento, porém, o professor Fúlvio simplesmente lançou: “Ricardo, cuida um pouco aí pra mim” e saiu da sala. Em um primeiro momento no estilo de Geertz ao correr da polícia junto com os balineses (1989), tive que optar entre ficar ao lado do professor ou ao lado da turma, e assim minha reação foi comentar com todos: “só não me ferrem”. Foi um momento em que a cola foi liberada, mas não houve qualquer tipo de caos e, na volta, Fúlvio nada percebeu. Foi também quando um laço de confiança mútua foi firmado.

No intervalo, me vejo novamente com as meninas com quem estou sentando neste início de semana, que falam sobre o reforço que estão fazendo nas tardes, especialmente em Termoquímica, reclamando que os pais estão insatisfeitos com elas não só pela recuperação, mas porque estas aulas são pesadas no orçamento. Falam entre si sobre as notas que tiraram e sobre as notas que precisam, mas novamente mesclam o tema com as festas, com uma suposta caixinha escondida de drogas no quarto de uma delas e com as resenhas com o pessoal do Colégio Santanense. Pergunto para a Pitter sobre tanta gente que vai estudar do Arcoverde para o Santanense e vice-versa, ao que ela responde: “Bonjardim é um ovo. Não: a elite de Bonjardim é um ovo. Todo mundo conhece alguém que pegou alguém.” Na sequência, para além de seu comentário consciente sobre as fronteiras sociais de seu privilégio, estabelece uma distinção em relação às meninas do Santanense: “elas são bulímicas e anoréxicas! Se leva algo além de maçã, ficam te olhando... aqui, leva uma pizza e todo mundo come.” Ao passo que Pitter produz estes julgamentos com as quais as colegas vão concordando, presto atenção em como este grupo produz sua afirmação a partir de uma crítica sobre comportamentos por vezes atribuídos às culturas de classe média, como a suposta alienação social (SOUZA, 2018) ou a gostos disparatados, mesmo culinários, calcados na aspiração à cultura de elite (BOURDIEU, 2013). O modo como Pitter vai afirmando sua identidade a partir de julgamentos sociais, deste modo,

aos poucos vai revelando não apenas seu privilégio, mas a maneira crítica como percebe o mundo do privilégio.

Mas o intervalo termina e voltam todos e todas à sala para uma prova de Sociologia em que são cobrados quanto a conceitos básicos de Weber e Foucault, além de também cair a discussão que fizeram no semestre sobre o Pacto Federativo. Pego uma cópia da prova: são 20 questões objetivas, retiradas do ENEM ou de vestibulares concorridos, e que citam um corpo de referências bibliográficas mais diverso que o de costume: Kant, O Rappa, João Ubaldo Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, MC Cidinho e MC Doca e Montesquieu. As questões exigem dos alunos conhecimentos sobre o sistema político brasileiro, os três poderes, a democracia, a importância do Estado, além de conhecimentos específicos sobre a obra de Weber e a obra de Foucault. Começo a entender melhor a complexidade dos cruzamentos de representações e pertencimentos na formação desta turma: há a solidariedade interna da turma, a nota como estruturante da rotina escolar, a preparação para o vestibular, a pressão frente à professora que não consegue ensinar, as pressões financeiras das famílias, a afirmação do grupinho das meninas a partir das socializações rebeldes com festas e bebidas... e há, ainda, sinais de um modo de significação em boa medida crítico sobre o mundo que habitam.

A aula que vem após as provas é Língua Inglesa. Contrastando com o viés mais progressista da prova de Sociologia e com as propostas pedagógicas da escola de forma ampla, surpreendo-me com uma turma agora dividida entre avançado, que permanece na sala, e básico, que vai sempre para a sala vazia ao fundo. Fico com o avançado, cuja professora inicia dando *Good Morning!* e indica, assim, como o período é inteiramente falado em inglês. A proposta da *teacher* Antonella é discutir tiroteios em escolas a partir do filme *Tiros em Columbine*, de Michael Moore. Esta é uma contradição que registrei na hora em meu diário: assentem para a separação desigual de básico e avançado, mas junto a isso dispõem-se a pensar a escola criticamente com um diretor de cinema progressista. Sérgio, neste ínterim, já abriu o computador da sala, ligou o projetor e passou a exibir, em português mesmo, vídeos intitulados “quanto custa seu *outfit?*” Nestes vídeos, pessoas vão apresentando as peças de roupa que vestem e dizem quanto gastaram em cada uma. São preços que, assim como é o caso com a professora e toda a turma, me impressionam pelo excesso. Todos riem não apenas por este sentimento compartilhado de absurdo, mas também pelos sotaques diferentes, pela expressão “k” ao invés de se usar “mil” para se referir aos preços, e também pelo jeito com que as pessoas do vídeo colocam seus corpos, parecendo orgulhosas de terem pago tanto e por possuírem itens de marca. Conecto esta cena com a literatura sobre a formação da classe média no Brasil não meramente pelo poder de consumo, mas pela cultura de consumo, pelo que é considerado um

consumo “correto” (OWENSBY, 1999). Em seguida, ainda, deste momento de identificação coletiva de valores na turma, a professora propõe um exercício bem acolhido pela turma em que discutem, em inglês, os problemas do consumismo em função do trabalho análogo ao escravo na indústria de confecção. Argumentam que as pessoas não parariam de comprar mesmo se soubessem disso e fazem um exercício novamente revelador quanto ao pertencimento de classe, mas aqui raça também é um cruzamento que emerge: trata-se de discutir um vídeo em inglês chamado “Quantos escravos trabalham para você?” Para além de entenderem tudo em inglês, chama a atenção como naturalmente se identificam com as pessoas que teriam escravos, e não com as pessoas escravizadas. Mas também é possível ver mais um sinal de uma visão não meramente imoral ou alienada frente ao privilégio, e sim afirmativa, de reflexão crítica da estrutura social.

A troca de períodos recebe de volta os alunos do básico, entre eles a Fabri, que entra gritando sobre ir bem em Química, matéria que começa agora. A professora Jaque divulgou as notas e já escuto o grupo de meninas que senta ao fundo comigo liderando os comentários: “meu, paguei 3 aulas particulares”, “todo mundo pegou recuperação”. A professora chega mandando sentarem e se virando para o quadro, mas os comentários não cessam: “se eu não estudo, não vou bem; se eu estudo, não vou bem! Melhor nem estudar”, e Fabri, audaz, tensiona Jaque: “quem não pegou recuperação levanta a mão!” A professora se vira: “quem disse que as notas estão vinculadas unicamente ao que eu devolvi?” Jaque sabe que não dá para todo mundo pegar recuperação, ainda que “mereçam”. A esta altura, a sala já está caótica após os rearranjos por causa das provas e de Inglês, acompanhando o clima de incertezas sobre os rumos da disciplina: “gastei dinheiro com a Érica à toa”, “juro que não gasto mais com aula particular”. A professora se perde em argumentos do tipo “vocês não podem fechar a nota por mim”, e reforça que haverá ponto extra por um relatório em grupo que entregaram no *Classroom* e que ela ainda não avaliou. Põe-se, sem abrir espaço para o diálogo, a escrever a matéria nova no quadro, ao passo que as reações não por isso são interrompidas: “tão irritada que nem consigo olhar pro lado”, “nem tô copiando”. Quase ninguém, de fato, copia, mas um aluno, Joakim, resolve fazer uma pergunta sobre a matéria, como que buscando criar uma normalidade: “mas o que significa entalpia?” No entanto, a resposta de uma ameaçada Jaque é infeliz, sugerindo que a resposta daquela pergunta era óbvia. Jean, que estava faltando esta aula, entra dizendo a quem quiser ouvir que está com fome, e Fabri comenta: “a situação tá crítica, Jean”. O alívio é geral quando o sinal bate.

Quarta-feira, 06/06

Diferente dos primeiros dias, as conversas se multiplicam, as revisões de última hora são finalizadas e algumas risadas nervosas se escutam antes da primeira prova, que hoje é de Matemática. Enquanto muitos olham a matéria em fotos de folhas de revisão compartilhadas por *WhatsApp*, uma novidade vem ser anunciada logo cedo: o diretor Jaime introduz a nova coordenadora pedagógica, que substitui Didier. Ele foi demitido de ontem para hoje, sendo agilmente substituído. Zulmira se apresenta afirmando ter experiência em muitos colégios, incluindo o Instituto São Jorge, ao outro lado da rua. Nem a saída de Didier, porém, nem a chegada de Zulmira ou a forma como a troca foi conduzida, são capazes de gerar uma emoção maior na turma do que a avaliação que se avizinha, ao menos naquele momento. Percebo, mais uma vez, como as provas e as notas são centrais para a turma. Logo os coordenadores saem para poderem, afinal, deixar os horários serem cumpridos. E, assim, em alguns segundos, Martinelli, o professor de História, que normalmente ocorreria neste horário, já está entregando as provas de Matemática.

A matéria de progressão aritmética e progressão geométrica é “uma batata”, conforme a Nati; Cami me olhou e com um sorriso fechado resumiu: “fodeu”. A ansiedade perante a dificuldade das tarefas que precisam realizar vai, desta maneira, mostrando-se constitutiva de uma semana de entrega emocional que revela uma face sofrida da “normalidade”: se é verdade que as condições estruturais estão impecáveis nesses primeiros dias de escolarização observada, também há mais do que apenas isso, como o nervosismo, a pressão e o cansaço revelam. No desenrolar do exame, as meninas do fundo colam e o professor prefere não ver, até que Fabri resolve berrar: “Na 6 nada dá certo na Báskara!”, e sua amiga Nati reforça: “não tá dando.” Todos começam a falar junto, em um momento em que a ordem de costume parece prestes a romper, e resta a Martinelli apenas gesticular por silêncio com as duas mãos espalmadas para baixo, enquanto repete com uma careta pretensamente engraçada, talvez para não fazer caso da situação: “Sh! Sh!” Ele então dá a solução: “vamos deixar o Guigo fazer”. Fabri reclama: “mas o Guigo é caso a parte”. Fato é que a ideia de Martinelli convence a turma, afinal, mesmo que Guigo seja fora da curva em termos de Matemática, o fato de ele provar que a questão pode ser resolvida elimina a possibilidade de maiores distúrbios. Martinelli, assim, logo recupera a paz: “olha, o Guigo e mais um também conseguiu”. O silêncio retorna, e me impressiono com a forma relativamente fácil com que a turma pode mobilizar uma revolta se decidir por isso. Mas a questão é que sua revolta, como o caso aponta, e mesmo considerando a situação em Química, não vai aparecendo, de maneira geral, como oposicional. Pelo contrário de se oporem à escola,

sua lógica ou seus conhecimentos, se opõem principalmente quando a escola é menos competente em sua tarefa de ensinar de maneira que entendem como justa, correta e competente.

Após a prova, encontro Ique estudando sozinho na biblioteca. É um jovem comprido e de olhos perdidos. Tenho alguns minutos em que posso conversar individualmente com ele sem que isso interfira nos seus compromissos da escola, e aproveito para fazer algumas perguntas semi-estruturadas que ele recebe com um sorriso discreto, mas interessado.

“DE CERTA FORMA, BUSCO ENTENDER AS OBJEÇÕES NUM MÉTODO DIALÉTICO”

Ricardo: Nota é importante para ti?

Ique: *Eu considero nota um incentivo superficial. Para mim, minha mãe banca esta escola e eu preciso aproveitar. Mas nota não traduz conhecimento: Matemática, por exemplo, é uma linguagem. E conhecimento não existe só no exercício, fora da experiência humana...*

Ao ser pego de supetão por esta resposta que passa pela relação com o investimento familiar, mas que é tão complexa quanto crítica à avaliação e à lógica escolar de maneira geral, registro no meu caderno suas palavras. Então prossigo.

Ricardo: Por que tu fazes as provas?

Ique: *Por obrigação. É o modelo que temos e não tem a opção de não fazer. É por inércia. Por isso considero um modelo meio panóptico: tudo tem que se adequar ao modelo do colégio, tudo tem que se manter. Se eu simplesmente desconsiderar, vou perder credibilidade com a coordenação.*

Vou compreendendo que Ique tem interesse a respeito da educação e de sua condição de estudante. Ele pode até lembrar de Foucault pela menção ao panóptico, mas sua última frase faz lembrar de Durkheim (1975): ele tem a consciência de que, se não fizer o que é socialmente esperado, quem sofrerá as consequências será ele próprio. Vejo também que, por mais que seja crítico ao modo como opera, não visualiza alternativas para fazer algo diferente do que faz – parece encurralado. Mas procuro agora pensar se há relações destas leituras com seu dia-a-dia, de modo que o interrogo:

[...]

Ricardo: Mas como isso funciona na rotina?

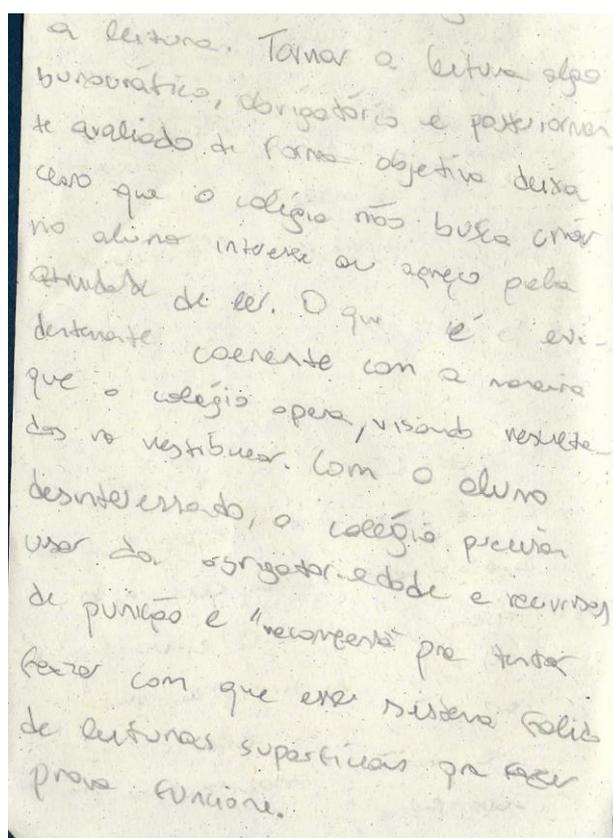
Ique: *Minha rotina é pouco regrada, nunca sei o que vou fazer. Vou dormir, na psicóloga... coisas... vou estudar só de noite porque fico procrastinando. Ontem dormi 2 da manhã, mas por ansiedade, não por muita tarefa.*

Ricardo: E pensando esta tua rotina, para que tu achas que serve a escola?

Ique: Ela é burocrática, com fins de mercado.. O aluno devia receber ferramentas na prática para viabilizar o Ensino Superior pedagogicamente. E aí também ser socializado para maturidade, disciplina e empatia. Eu estou lendo Admirável Mundo Novo e sinto que a liberdade que temos não é real.

É uma pena que já está na hora de subir para a prova de Inglês e precisamos terminar a entrevista. Fecho meu caderno e algumas conversas continuam, mesmo que eu não tenha podido registrá-las no ato. Me fala que está em um grupo de Filosofia oferecido pela escola desde o ano passado, quando trabalharam Epistemologia, e este ano estão estudando Lógica com o professor de Sociologia e Filosofia, Augusto. Estão, agora, se preparando para a Olimpíada Brasileira de Filosofia (OBF). As provas consistem em ensaios em inglês que devem ser entregues em 4 horas. Em seu diário, Ique fez um punhado de ensaios sobre educação. Reproduzo alguns trechos que expandem sua posição crítica sobre a escola que vivencia:

Figura 2 – Trecho do diário de Ique²⁵



a leitura. Tornar a leitura algo burocrático, obrigatório e posteriormente avaliado de forma objetiva deixa claro que o colégio não busca criar no aluno interesse ou apreço pela atividade de ler. O que é evidentemente coerente com a maneira que o colégio opera, visando resultados no vestibular. Com o aluno desinteressado, o colégio precisa usar da obrigatoriedade e recursos de punição e "recompensa" pra tentar fazer com que esse sistema falido de leituras superficiais pra fazer prova funcione.

²⁵ Transcrição: Tornar a leitura algo burocrático, obrigatório e posteriormente avaliado de forma objetiva deixa claro que o colégio não busca criar no aluno interesse ou apreço pela atividade de ler. O que é evidentemente coerente com a maneira que o colégio opera, visando resultados no vestibular. Com o aluno desinteressado, o colégio precisa usar da obrigatoriedade e recursos de punição e "recompensa" pra tentar fazer com que esse sistema falido de leituras superficiais pra fazer prova funcione.

Figura 3 – Trecho 2 do diário de Ique²⁶

O que é educar?

A primeira reflexão que deve ser feita no questionamento do funcionamento do sistema educacional é essa. Por educar, eu entendo algo como a troca ou transmissão de conhecimentos, vivências, valores....

No entanto, penso que existem algumas condições que classificam algo como educação. Vou me ater às ciências humanas e sociais, visto que meu conceito de educação é de certa forma incompatível com a exatidão que a linguagem matemática se propõe a apresentar. Como a neutralidade ideológica é impossível, ao invés de tentar forçá-la, deve-se assegurar que a análise crítica de conceitos, teorias e qualquer forma de conhecimento seja constante. Falando agora da minha experiência pessoal, quando me é apresentado um novo problema ou conceito filosófico, busco entender os objetos, num método dialético de certa forma. Essa abordagem ajuda os alunos a desenvolverem seus próprios posicionamentos.

26 Transcrição: O que é educar? A primeira reflexão que deve ser feita no questionamento do sistema educacional é essa. Por educar, eu entendo algo como a troca ou transmissão de conhecimentos, vivências, valores.... No entanto, penso que existem algumas condições que classificam algo como educação. Vou me ater às ciências humanas e sociais, visto que meu conceito de educação é de certa forma incompatível com a exatidão que a linguagem matemática se propõe a apresentar. Como a neutralidade ideológica é impossível, ao invés de tentar forçá-la, deve-se assegurar que a análise crítica dos conceitos, teorias e qualquer forma de conhecimento seja constante. Falando agora da minha experiência pessoal, quando me é apresentado um novo problema ou conceito filosófico, busco entender as objeções, num método dialético de certa forma. Essa abordagem ajuda os alunos a desenvolverem seus próprios posicionamentos.

Ique, nestes primeiros dias, teve um papel importante na pesquisa empírica ao expandir meu contato para além do grupo de meninas do fundo da sala. Me mostrou como a cultura da turma se apresentava como multifacetada, sendo composta também por meninos como ele (e Mig e Giba, como vim a entender), que se dedicavam a elaborar cuidadosamente sua crítica à experiência na escola que vivenciam. Ique, neste sentido, me ajudou também a enxergar como a posição de relativo privilégio destes jovens não necessariamente implica assentimento e conformidade perante o sistema escolar: sua crítica não pretende ultrapassar a sua própria vivência (não oferece, ao menos espontaneamente, um pensamento relacional sobre as escolas públicas, por exemplo), mas muitos dos pressupostos que agrega são compartilhados por tradições de pedagogia crítica para escolas populares, problematizando crenças de que a classe média aja em bloco com egoísmo ou perversidade. Aponta estar angustiado, encurralado pelo modo como a escola opera, mas acima de tudo está dizendo que tem interesse em uma reinvenção da escola.

Um ponto que precisa ser colocado, aqui, é que Ique “faz” a escola, mas a escola também “faz” Ique. Esta é uma escola que é capaz de prover ferramentas para um aluno desenvolver argumentos com autoridade, confiando em sua própria visão, produzindo assim uma subjetividade para o privilégio. Mas é também uma escola que viabiliza um aluno crítico a ela mesma, crítico à sociedade e que pode desenvolver “ideologias” que teoricamente vão de encontro aos interesses hegemônicos, de competitividade e individualismo, que sustentam a própria escola. A questão ideológica formal, portanto, não é a problemática a que a escola parece se dedicar, sendo mais interessante desenvolver as inclinações (SETTON, 2002) que posicionam os sujeitos como merecedores de escuta, credores de intelectualidade, capazes de liderança – prática distintiva que aparece como independente das crenças políticas de cada um ou cada uma.

Enquanto o professor Fúlvio demora para aparecer para o último período, de Religião, vejo a Pitter explicando para as suas amigas o conteúdo de Física. Mesmo sendo rebeldes em muitos termos, as meninas voltam a indicar compreender a importância de ir bem na escola. Gente vem entrando a todo instante, mesmo com Fúlvio já na sala conversando informalmente sobre as leituras da disciplina, quando alguém chega com o alerta de que “estragaram a sala do Grêmio!”, “escreveram *Fortnite* com marca texto”, Alguém retruca: “esses piás do primeiro ano são muito nada a ver”. Aos poucos, Fúlvio começa a dar a aula, e compreendo que estão se organizando em Religião para fazer uma doação a um tradicional asilo para idosos considerados “socialmente vulneráveis”, que, como a imprensa local recentemente noticiou, está precisando

de doações. Combinam que até o fim da semana mobilizarão a escola, sob liderança da Pitter e da Sílvia, para juntar alimentos e produtos de higiene. Elas vão pessoalmente, na sexta-feira, entregar, pois Fúlvio vai levá-las de carro. Articulam, paralelamente, uma campanha de doação de agasalho para o inverno que rapidamente se estabeleceu. Esta coleta será feita em atividade com outras instituições da comunidade salvadoreense, no próximo domingo. Neste ponto, mais um elemento da cultura da turma vai se destacando: não se pode definir como ativismo, até pelos limites e relações perniciosas que a literatura tem apontado sobre a benemerência enquanto forma de propor justiça social (p. ex, BALL; OLMEDO, 2013), mas a uma atitude destes jovens para mudar seu mundo em termos de igualdade. Mesmo que devamos encarar com ceticismo a forma como é possível para a turma desenhar suas práticas de benfeitoria, é preciso colocar que estes jovens demonstram, já em sua primeira semana, junto a seus interesses individuais, uma preocupação com a sociedade em que vivem.

O professor Fúlvio, então, se posiciona sobre a importância da benemerência para estes jovens: “tem que vestir a camiseta. Não tem proposta para o Brasil. Vocês vão pensar o país e no futuro vocês vão mudar o país.” A filantropia, assim, é associada para os alunos e alunas com a possibilidade não apenas de um bem imediato a quem vai receber doações, mas como parte de sua formação: como uma preparação destes jovens para posições de liderança quando saírem da escola. Receber este tipo de aval também aponta para um cultivo de um senso de possibilidade e confiança que pouco é registrado nas pesquisas sobre a escolarização de classes populares brasileira. Um dos alunos, neste momento, entra na sala comunicando “escreveram no Grêmio que nazismo é de esquerda”. Alguém se irrita: “vamos bater nessas crianças”, enquanto o professor Fúlvio enfatiza: “o nazismo era de direita. Hitler vem só depois para o partido, vindo do exército. Bolsonaro também era do exército e foi expulso, não conseguia nem ser espião. Queria explodir tudo!” Ouço uma risada coletiva, como se a turma quase que por consenso ridicularizasse discursos mais fundamentalistas à direita, e Fúlvio complementa: “deixa comigo, a prova do primeiro ano vai ser sobre isso.”

O professor segue falando, mas a esta altura do dia já estão todos cansados e conversando. Estou sentado ao lado de uma sonolenta Cami, que ao bater o sinal se levanta, despedindo-se: “olha o discurso emocionado do Fúlvio... ele acha que alguém tá se importando?” Registro, neste ponto, em meu caderno, que, assim como Cami, muita gente não está se importando, mas que é marcante que aulas como esta sejam rotineiras, mesmo que não sejam percebidas como diferenciadas diante, por exemplo, do cansaço ou das questões relevantes e singulares de cada estudante. Estas questões múltiplas, aliás, como já fui vendo em poucos dias, incidiam diversamente sobre a rotina escolar, como eram os casos das

preocupações com nota, das críticas à escola ou da vida social fora da escola, além de tantas outras. Havia uma diversidade de influências sobre a forma como a sala de aula funcionava, que ainda procurava mais me sensibilizar a ver do que codificar. Ao ir as registrando, pude pouco a pouco começar a esquematizar, com base no que a turma trazia, como iam construindo sua maneira de lidar com a vida na escola – tarefa que só conseguiria materializar seguindo minha co-residência, no prosaico do dia-a-dia com a turma 22.

3.4 UMA REGULARIDADE NAS SINGULARIDADES: A ARTICULAÇÃO ORQUESTRADA ENTRE CONFORMIDADE E REBELDIA

Quinta-feira, 07/06

Chego antes da prova de Física começar e encontro boa parte dos estudantes resolvendo uma nova lista de exercícios de Química valendo 0,5 extra. As notas de Química, por mais que venham a aumentar, estão demandando mais do que a rotina costuma impor, mais do que todas as outras disciplinas sempre fazem, e, assim, a crise segue, mesmo com o aumento de nota. Não é, afinal, só sobre o boletim, mas também sobre aprender, sobre um cronograma confiável e, enfim, sobre assegurar a qualidade de vida e de educação que entendem merecer. Mas o sinal segue batendo nos mesmos horários, e Ique precisa revisar a matéria de Física, enquanto Alice Rech e Fábio se provocam: “vem, Fábio, vou te quebrar”, “sua machista!”, “por isso você me ama, Fábio.” Fábio, não pela primeira vez, está revelando deboches frente à posição crítica quanto a questões de gênero que a turma exibiu. Fabri, por sua vez, nestes instantes iniciais comenta sobre os *pen drives* e outros brindes que pegou na feira de universidades estadunidenses a que foi ontem. Ela reforça outro ponto da multidimensional cultura que vais e apresentando na turma: uma disposição para ao menos frequentar uma feira como esta, não aparecendo, mais uma vez, os estudos no exterior tão distantes de seu mundo; Jean chega encoberto em um edredom, sem que isso cause estranheza. Fabri, então, descobre que quem vai fiscalizar a prova é a Marileide, de Educação Física, e sua estagiária: “tá muito embaçado pra mim! Mil grau.” Qualquer constrangimento externo à possibilidade de conseguir uma nota razoável, ao menos para a Roberta Fabri, é um evento digno de registro. A manhã desta quinta-feira, a partir destas atitudes, vai trazendo novos elementos e reforçando outros para entender a cultura da turma a partir da centralidade da nota, das múltiplas tarefas que precisam realizar

simultaneamente, das práticas, como a ida a feira de universidades, que os localizam e reforçam em termos de classe, além de eventuais tensões, como Fábio incorpora nas piadinhas de gênero.

Se nos outros dias as aulas vão das 7h20 às 13h00, a quinta-feira é diferente porque há aulas à tarde. Deste modo, a manhã vai das 7h20 até às 12h15 e, depois, o turno vespertino começa às 13h30 e termina às 17h30. No primeiro período, Matemática, Joakim, o Kim, o único que está sozinho, resolve se aproximar, perguntando se passei de primeira no vestibular de uma federal e aproveitando para, a partir daí, ter uma dupla para sentar. Enquanto isso, o professor Beto coloca agilmente no quadro o conteúdo: ângulos e arcos. Os dois períodos de Matemática se desenvolvem entre exercícios copiados e resolvidos aceleradamente (como Kim comenta, “o Beto é muito rápido, não dá nem pra pensar”) e fotos do quadro tiradas por Sérgio e compartilhadas virtualmente com a turma. Se, pelo que entendo, Kim está se sentindo solitário, é importante ao mesmo tempo destacar como a prática de Sérgio mostra a solidariedade da turma, associada ao cansaço de tanto quadro para copiar e do privilégio de poder contar com celulares sempre conectados e com armazenamento para as fotos. No final, Jaque de Química aparece para conversar com Beto, enquanto as meninas imitam a professora e falam do ponto extra que estão demandando. Ao bater o sinal, entram quatro ou cinco alunas e alunos liderados por Pitter e Sílvia. Haviam ido comprar no supermercado água sanitária e comida para a visita ao asilo, por isso faltaram Matemática. Quem não apareceu ainda foi o grupo de meninos composto por Ique, Jean, Giba, Mig e Fê, e fico sabendo pelos colegas que estão matando aula no Parque da Conquista.

Mas estes rapazes chegam no intervalo da tarde para pegarem ainda o período de História. O professor Martinelli põe no quadro: “Era Vargas”, enquanto escuta, no meio da bagunça que toma conta a esta altura da tarde e da semana, pedidos para estudarem logo a Guerra Fria ou a ditadura militar. Ao mesmo tempo, visualizo a Pitter no colo da sua boa amiga, Roberta Sarmiento, que a consola: “já vai acabar, já vai acabar”, apesar de os estudos e as provas desta semana parecerem durar para sempre. Enquanto no máximo meia dúzia de alunas e alunos cansados copia o quadro, Sarmiento me comenta que fica com vontade de vomitar antes das provas, e brinca com Pitter: “não vou comer pra poder desmaiar”, ao que ela responde, rindo: “vamos trancar a respiração!” Mais uma vez, me chama a atenção como estas alunas e alunos precisam realizar sacrifícios, obviamente não comparáveis com o que a pesquisa registra sobre o que as escolas fazem às classes populares – mas esta investigação aponta renúncias, que podem requisitar atenção quanto à saúde, e que não podem ser simplesmente significadas com o nome de “sucesso”. É preciso, afinal, problematizar também o que estamos vendo muitas vezes como a outra face do fracasso (POWER et al., 2003).

Martinelli segue sua aula, escrevendo na lousa um subtítulo, “Revolução de 1930”, e alguns estudantes, influenciados pelo clima ainda candente do *impeachment* de Dilma Rousseff, começam a falar: “foi golpe! Foi golpe!” Martinelli se vira e diz com a cara fechada: “vão pra Cuba!”, mas logo revela estar brincando: “e me levem junto!” Alexandre complementa: “Esta revolução de 30 foi qualquer coisa, menos uma revolução”, ao passo que Martinelli acena afirmativamente, criticando o modo como a historiografia é produzida no Brasil. “Vargas”, continua Martinelli, “precisa ser entendido como o pai dos pobres... e a mãe dos ricos. Ele serve as massas, mas agrada aos ricos, ele tem medo que os pobres se rebelem. Por isso que ele fala para os industriais: dá os anéis, não perde os dedos.” Martinelli segue explicando a Era Vargas pensando em classe social, coloca como as políticas de Vargas favorecem os ricos, com os pobres recebendo migalhas, e fala que algumas dessas concessões são importantes até hoje: sempre no dia 1º de maio, o dia do trabalho, Vargas lançava alguma lei trabalhista, como 13º salário ou férias remuneradas. Os alunos, mesmo cansados e agitados a esta altura, ficam reflexivos e mais silenciosos. Não vejo, como esperava, por se tratar de uma escola de classe média, qualquer reação mais à direita, contrária a Dilma Rousseff ou a favor dos interesses dos ricos. O “pacto elitista” (SOUZA, 2018), de aliança das elites às classes médias no Brasil, aparece mais ao nível do que Popkewtiz (2001) chamou de “sistemas de raciocínio incorporados”, que nos permitem ou nos interditam nomear nosso mundo, determinar o que é possível, o que é “normal” – do que ao nível “puro” da ideologia.

Sexta-feira, 08/06

Chego uns dez minutos mais cedo e há três alunos já na sala, que hoje está pela primeira vez reorganizada em duplas, pois as trabalhadoras terceirizadas devem ter providenciado esta nova disposição e a limpeza ou ontem à noite ou hoje muito cedo. Enquanto o dia a dia se normaliza para mim com um viés ideológico relativamente progressista, boas aulas e uma solidariedade de turma que supera práticas mais ostensivas de *bullying* ou opressões mais visíveis, também vai se normalizando a branquidade como soberana para onde quer que se olhe. A grande quantidade de trabalhadoras mulheres e negras se apresentam discretas, objetivas, invisíveis, articulando a distinção de classe, raça e papéis de gênero (uma vez que os trabalhos desvalorizados são aqueles associados a formas socialmente feminizadas, como limpeza e alimentação), à “normalidade” da rotina. E, neste espírito, a manhã começa com a turma chegando com suas próprias angústias, e o fato é que, por mais que o espaço já seja outro com esta reorganização, se comparado a ontem à tarde, o assunto segue sendo as provas: a qualquer

momento ocorrem as postagens *online* das notas. Os alunos vão chegando cheios de sacolas e me lembro: são para a doação que farão hoje à tarde ao asilo para idosos. Alguns pais também aparecem com pacotes de comida na sala da 22, indicando que a comunidade escolar sabe que esta é a classe que está encabeçando a benemerência. A mesma turminha que havia chegado mais tarde ontem de tarde entra na sala hoje de manhã novamente junta: com muitas doações, aparecem a Sílvia, a Pitter (que aos poucos revela circular bem entre as “meninas do fundo” e este outro grupo, mais descolado, que vou percebendo existir), o Alexandre, a Alice Romais e a Schneider. Quando começa a aula do Cristiano, de Literatura, o sucesso da campanha de arrecadação é exprimido no amontoado de sacolas que se formou na parede da frente, abaixo de toda a extensão do quadro.

Os *slides* de Cristiano indicam: “Romance Romântico”, tema que está sendo introduzido para o trimestre que se inicia. Cristiano inicia sua explicação dizendo como a arte era historicamente objeto de contemplação, sendo, portanto, os artistas ou ricos ou patrocinados por mecenas. “Agora o momento esquerdopata da aula”, diz Cristiano: “com a consolidação do capitalismo, há a coisificação da arte, que pode ser objeto de compra”. Fala de como J.K. Rowling era uma ninguém que escreveu uns gibizinhos, foi a 14 editoras com seu bruxinho bobinho, e finalmente uma editora aceitou publicar, criando-se o Harry Potter. Com bom humor e conectando-se ao mundo dos alunos, Cristiano ensina para uma turma em silêncio: “o Romantismo vem daí, do desejo de consumo”. Neste novo contexto, para Cristiano, a cultura passa aos poucos a não ser mais vista como importante, já que agora era também acessível para o povo. Fala como ontem a prefeitura de Bonjardim anunciou que, além de não mais financiar, agora vai passar a cobrar para que tenha a tradicional Feira do Livro anual da cidade. Lembra que neste ano a prefeitura já prejudicou também o carnaval de rua e que cultura é, portanto, inseparável de políticas de governo. Esta relação também estaria, explica Cristiano, presente no surgimento do Romantismo brasileiro, em que a população escrava era vista como um problema para as elites: “a bancada ruralista da época não deixa ter abolição, mas a elite liberal das cidades não quer mais escravidão”. Cristiano introduz, também, a questão do patriarcalismo no Brasil que funda seu Romantismo: “o pai decidia com quem casar, não existe essa de ‘eu não quero’”. Por isso, segue explicando Cristiano, em uma aula que vai se revelando tão interessante quanto monológica, o livro *Lucíola*, a primeira leitura obrigatória do semestre, propõe-se ousado, quando, na verdade, é essencialmente conservador: “é tecnicamente bom de ler, não é mal escrito. Alencar não é mal escritor... é o melhor escritor brasileiro antes de Machado.” E complementa: “o livro tem alguma crítica moral, estilo novela da Globo de 5 anos pra cá. Mas Alencar é mercado, é dar ao público o que quer consumir. É novelão.”

A aula continua por mais um período, com o professor Cristiano contando sobre seu pai misógino que, ao saber que o filho cursaria Letras, afirmou que este era um “curso de veado”. Mas, continua Cristiano, mesmo este seu pai se emocionou com o primeiro beijo *gay* da novela brasileira, que “aconteceu de forma doce, pura... conservadora... como na cena final daquele livro do Thomas Mann...”, e é interrompido por Alexandre: “Morte em Veneza?” A turma explode em conversas paralelas e risadas incrédulas: como ele sabe disso? E Alexandre, que a esta altura já me revelou que domina o inglês e o alemão e que está estudando russo, vai construindo seu lugar de “gênio da turma”. Enquanto isso, Cristiano recompõe a turma prosseguindo com sua exposição: o Romantismo se estabelece por meio do folhetim. “Pois então, não foi a *Netflix* que inventou isso. E reclamam quando sai toda temporada junto justamente porque estão acostumados com o folhetim”. Ao traçar mais este paralelo com a cultura da turma, Cristiano explica a estrutura das tramas românticas: assim como em *Friends* e *CSI*, o roteiro começa com harmonia, se apresenta um conflito, e depois termina em nova harmonia. Explica, ainda, como o folhetim tinha dois formatos, tal e qual o que ocorre hoje com as séries: “tem o formato do *House*, em que se você vê um capítulo isolado você é capaz de entender o todo, e existe o formato *Game of Thrones*, em que tem que ver tudo.” Antes de devolver as provas e redações corrigidas (Cristiano também dá aula na disciplina de Redação), Cristiano termina a exposição dizendo: “mas não se preocupem, a gente só vai ler os bons”.

Aliás, a aula que teriam de Redação virou Literatura hoje, e começam mais um período de Cristiano conjecturando com o professor sobre quais livros poderão cair no vestibular da UFBo e no ENEM em dois anos, para depois partirem para o debate sobre um livro importante do Romantismo: *A Moreninha*. Cristiano começa sua terceira aula ainda conservando a atenção da turma, falando que Machado de Assis mostrava sua genialidade em momentos como este: em vez de chamar alguém de burro, falava que “gostava de *A Moreninha*”. “E é isto”, continua Cristiano, “o livro é mesmo tosco. Mas já li três vezes. É como *Star Wars*: sei que é ruim, mas consumo. E o Romantismo era assim”. Cristiano relata a trama de *A Moreninha*, ressaltando como é brega a história, o que me põe a perceber como ele ensina um julgamento social sobre o gosto: não basta conhecer a narrativa, os alunos precisam aprender a significar o melodrama como “mal gosto”. Cristiano comenta criticamente que no tradicional Colégio Franciscano, onde também dá aula, uma aluna comentou “que história linda”. Toda turma riu, mas Nati, ao invés de se sentir intimidada, aparentemente se sentiu legitimada para concordar com o “mal gosto”, sem se envergonhar: “eu gostei da história”, e alguma outra menina na frente murmura que gostou também. Com amargor ao perceber que o absurdo de revelar gostar de *A Moreninha* se repetia ali, Cristiano insiste até o fim da aula: é fácil perceber que Augusto é o pretensamente

misterioso narrador do livro, o exagero do sentimentalismo que é desconfortável como uma música de Chitãozinho e Xororó, a alienação social racista do autor que é absurda a ponto de um personagem ser “feliz por ser escravo”. O período termina, assim, com um ensino que envolve conhecer a trama, mas que também envolve o desenvolvimento de um olhar crítico frente ao cânone e, sem que isso seja paradoxal, a inculcação de um bom gosto literário.

O último período é de Religião, em que discutem um texto que leram crítico ao fundamentalismo evangélico. Fúlvio dá um sermão dizendo que o cristianismo era historicamente libertário, perigoso para o poder estabelecido. No entanto, como religião da modernidade, discorre Fúlvio, o cristianismo se perdeu a ponto de que o professor sugere: “talvez a verdadeira parada por Jesus seja a parada gay”. Na sequência, o professor cumprimenta a turma pela campanha de arrecadação e ajusta os detalhes da visita após o fim da aula. Todos se levantam e se juntam para uma prece, da qual participo. Senti que fazer isso apertou mais nosso laço afetivo, mas que sobretudo simbolizou o fim de mais uma semana compartilhada por esta turma diversa, mas que, no fim das contas, está abraçada.

Segunda-feira, 11/06

Não apenas as notas e o envio de trabalho são os assuntos paralelos deste início de segunda-feira, mas também as peripécias do fim de semana. A festa de sexta-feira, por exemplo, para a qual muitas das meninas do fundo da sala foram, foi péssima, pois a pessoa que oferecia o evento, uma jovem já maior de idade, era chamada pelos seguranças para ver quem já tinha 18 anos e quem não tinha, de modo que lá dentro havia na verdade duas festas simultâneas: uma com bebida e outra sem. Apenas a Pitter, por sua carteira de identidade falsa e sua influência, conseguiu entrar na parte dos “maiores”, e relatou ter ficado muito “fora da baía” de tão bêbada. Mais ao fundo, Jean fala de um encontro em que “cara, a mãe da mina também tava lá...”, mas interrompe sua fala com um “meu deus”: a Jussara, de Biologia, não apenas já entrou silenciosa na sala como já preencheu praticamente o quadro todo com dados sobre procariontes e eucariontes. Por um bom tempo, a professora informa tipos de algas frente a uma turma que ainda está acordando, e que prefere tirar fotos do quadro a copiar a exposição de conteúdos. O tom muda quando a professora passa a falar sobre os usos que podemos fazer da alga, como fios para pontos de cirurgia que não precisam ser retirados, ou como ingrediente de sorvete e de pasta de dente. Mas as conversas, corridas e sorrisos que se multiplicam revelam o alívio momentâneo de parar de memorizar e conversar sobre o fim de semana.

Como me adiantara o psicólogo Giovani, excepcionalmente hoje, teriam uma atividade chamada pela escola de Conselho de Classe Participativo. Vejo a Sílvia e o Fê enviando áudios de *WhatsApp* no grupo da turma, chamando os colegas de volta do segundo e breve recreio de 10 minutos (entre 11:20 e 11:30). Revelam como esta atividade é significada pela turma: “arrumem logo a sala pra poder reclamar bastante”; “é conselho de classe, venham reclamar”. Sentamos todos em roda, com o psicólogo Giovani iniciando com a pergunta: “lembram como funciona?”, ao que Fê responde com graça: “a gente vai reclamando...”. Mediando e dizendo que já sabem como fazer, Giovani reforça que é para irem trazendo tudo que está acontecendo na turma para debater, mas que o tempo é curto. Alice Rech não tem problemas em ser a primeira a levantar a mão, falando que a Jaque de Química deu nota para passar, distribuiu um ponto e que sua família gasta muito dinheiro, na escola e no reforço, para a coisa funcionar assim. Sílvia fala na sequência sobre o Rafael, de Geografia: tudo muito vago, muito solto, diz que gosta da postura dele, que sempre tenta entender os professores, mas são dois períodos apenas, e são todos de conversação... Fê completa dizendo que sua prova foi muito nada a ver, que ele tem seus preferidos e que vai ficar dois períodos reclamando desta avaliação que fazem dele. A esta altura, há muitos braços firmemente levantados, com o silêncio representando uma angústia coletiva para não só escutar, mas chegar logo a vez de falar. Aliás, falar não sobre a turma, mas sim “reclamar”, como insistem os alunos, sobre o trabalho dos professores. Seguem, enquanto Giovani pede que sejam “assertivos”: a escola pode ouvir as inquietações dos alunos quanto aos professores, desde que no estilo *feedback* de “satisfação do cliente”, de forma controlada e dentro dos parâmetros estabelecidos pela coordenação. Pitter, então, dando continuidade a vazão de reclamações dos alunos e alunas, diz que o Beto de Matemática é impossível de acompanhar, e também falam que Fúlvio de Religião é desorganizado, colocam que Martinelli avança devagar demais na matéria e que o Cristiano, em Redação, “só deixa a gente fazendo, não acompanha, não dá dica”.

Mas, para além de “reclamar”, percebo que a turma também tem uma série de aspectos positivos a apontar sobre a atuação de seus professores e professoras: Cristiano é, como define Alice Rech, “o cara mais incrível”, que consegue transformar a matéria chata com comentários legais, que consegue focar no ENEM sem ser chato, que tem a aula muito boa; Diogo, de Física, comenta Bruninho, dá listas de exercícios muito boas; Celina, de Artes, tem só um período, o que é uma pena segundo Nati, pois seu projetos são legais; Augusto, de Filosofia e Sociologia, tanto para Kim como para Alexandre, dá aulas muito mais legais e interessantes do que o professor do ano passado. O tempo termina e tudo parece ter funcionado conforme o planejado pela escola, com o psicólogo registrando os comentários e terminando a reunião comunicando

que o *feedback* para os professores só será feito em 1 mês, e que, portanto, os alunos devem falar com os professores já desde agora a respeito do que pode melhorar. Com seu jeito apressado, Giovani desliza para fora da sala e Jaque, de Química, aparece enquanto os alunos, sem muito capricho, organizam a sala de volta em duplas. O Conselho de Classe Participativo tem, portanto, uma dinâmica distinta da que eu imaginava, configurando-se mais como uma sessão em que a coordenação permite por breves minutos que muitos alunos reclamem de seus professores, e menos uma sessão coletiva de pensar o que funciona e o que pode melhorar na escola como uma instituição comunitária.

Em Química, enfim, Jaque tenta sorrir e conversar com a turma. Traz a boa notícia de que sua recuperação será só no dia 27. Comenta “sei que muita gente desceu”, e de fato vários alunos não estão na sala, “mas conversei com a Zulmira, a nova coordenação é mais aberta ao diálogo, então vamos recomeçar do início a matéria de Termoquímica”. A professora passa a repetir as últimas aulas, enquanto Ique mexe no celular, Chico e Temis conversam e a turma em geral não presta atenção, com exceção de um momento em que Jaque conecta o conteúdo a eles falando de como ser friorento ou calorento tem a ver com trocas de calor. Cinco ou dez minutos antes de bater, alguns poucos alunos trazem perguntas à professora que, como nos últimos tempos, responde na defensiva, e a turma sente sua insegurança transparecendo. A turma então resolve organizar o material e já ir saindo da sala neste que é o último período, se dando conta, e agindo sem maior pudor, que ganha mais indo descansar ou terminando os assuntos sobre as festas do fim de semana.

Terça-feira, 12/06

Em Geografia, fazem roda, um formato de aula que o professor Rafael parece achar mais adequado para que todos possam se sentir incluídos, mas que gera lamentações já que ainda ontem tiveram de ajeitar as cadeiras e fazer o mesmo no Conselho de Classe. Todos permanecem quietos enquanto o professor, em tom grave, lamenta a sessão valendo nota de autoavaliação que fez na prova: “ficou claro que precisamos conversar”. Mas Rafael também faz uma *mea culpa*, fala que sempre deu aula em cursinhos e que é sua primeira vez em uma 2ª série, convidando enfim os alunos a pensarem com ele o próximo conteúdo. Interroga: “a matéria do segundo trimestre é Geopolítica, ponto. O que que nós vamos fazer, o que que vocês querem, como a gente vai ser mais feliz?” A turma começa a responder, com Fabri abrindo os trabalhos: “a prova usou outra linguagem em relação à aula e eu buguei”, Sílvia lamenta: “é muito espalhado, não consigo me organizar sozinha”, Kim sugere: “podia ter exercícios de

fixação que nem em Física”; Carlos pede: “podia pôr mais textos no *Classroom* tipo aquele do *Sapiens*²⁷. Para a Isabela Romais, “a gente podia saber o que vai cair e quando”. Bruninho sugeriu: “podia trabalhar coisas atuais tipo a Copa e as eleições”. Também se elogia o método usado em Filosofia, em que a cada semana estão lendo um capítulo do livro “Justiça”, de Michael Sandel, de forma que é nítido como deveriam operar. Procurando assimilar as críticas de uma turma que se vê em posição de pensar relacionalmente as melhores formas de organizar uma disciplina, um bem-intencionado, mas atônito Rafael justifica que tem pouco tempo por semana com a turma, que sente que metade da aula é fora da sala com as tarefas, que seu modo de fazer prova é muito diferente da cultura da escola e que para ele aula é uma coisa que só juntos podem fazer. A aula termina próxima da descrição passada pela turma no Conselho de Classe, com a vontade de ensinar diferente misturada a uma dificuldade de romper as estruturas da escola, resultando em incertezas sobre como as aulas de Geografia acabarão se desenvolvendo.

No corredor, encontro Jean, que me conta que acabou de sair da sala de Giovani, onde conversou sobre ter pego 13 das 15 recuperações possíveis. Na volta à sala, vejo a turma calculando as datas das recuperações, vendo quais os dias mais difíceis já que são duas provas por dia, em mais uma das etapas de um *continuum* de avaliação que aparentemente nunca acaba, passando por provas, boletins e estudos. Jean permaneceu, entrando na sala, transtornado por suas recuperações. No último período desta manhã, Química, Jaque põe exercícios no quadro. Enquanto ela se atrapalha na matemática da resolução, a turma sente o peso do sofrimento de Jean, com a Fabri gritando que pode ajudar. Uma nervosa Jaque erra no quadro pela segunda vez, enquanto Kim, sentado na primeira fileira, olha para os lados e para trás: fico triste por ele, um rapaz querido, mas que parece não ter a ver com o resto da turma. Finalmente, mais ao fundo, Rob Sarmento consegue consolar Jean, que está com sua cabeça apoiada na mesa, de fone, mexendo no celular ao colo. Rob troca seu carinho por algumas cócegas, conseguindo tirar do amigo um sorriso, mesmo nesta manhã pesada que, para completar, termina quando a tempestade lá fora começa a cair.

“NÃO SE FAZ UM MUNDO NOVO ASSIM”

Ricardo: Nota é importante para ti?

27 No primeiro semestre, trabalharam o livro *Homo Sapiens*, de Harari.

Jean: *Não é importante. Cada pessoa tem um jeito... imagina, são 30 pessoas. Nota ruim não diz quem é inteligente. Mas o Ensino Médio é sempre assim, só ENEM. A escola só serve pra isso. Teria que ter sabe o quê? Um acompanhamento... por exemplo, o Fabrício é um aluno da outra turma que não vem mais. Está em casa com depressão. A escola nunca fez esse acompanhamento.*

Jean fala rápido e não consigo anotar tudo, mas diz que decidiu sair da escola. Pensa que cada aluno tem que ter um suporte individualizado, e que ele, por exemplo, simplesmente não dá conta de tantas disciplinas obrigatórias, que deveriam poder escolher. Sente que no Ensino Médio ele não é o único, mas toda turma está desgastada: ninguém aguenta duas provas mais aulas com conteúdos novos. Anoto como ele define: “isso mata a gente”. Reclama também da desorganização, pois a recuperação é muito em cima, já semana que vem, e nem sabem ainda os dias de cada prova. Fala que, por exemplo, a Lorena trabalhava ano passado e não tinha tempo. Claro, continua, ela é exceção frente a uma maioria que não precisa trabalhar, mas não é tratada como exceção. Fala também de uma menina um ano mais nova que provavelmente estaria na mesma história. Se a entrevista com Ique apresentou uma visão crítica e sofisticada sobre a escola, Jean, que eu já reconhecera desde o início como alguém com quem a escola fracassa, revela também um olhar refletido sobre sua experiência e de outras pessoas em condição de classe mais próxima de uma classe trabalhadora, e que também frequentam, ainda que em menor número e sem pagar mensalidades cheias, a escola. Ele sugere aspectos de sofrimento compartilhado pelos alunos e alunas, mas também de desigualdade de classe que se atravessam a uma experiência muitas vezes negligenciada sobre a escola de classe média e sobre os custos da constituição do sucesso.

Ricardo: Por que tu fazes as provas?

Jean: *Porque sou obrigado. Ou eu tenho opção? Não tenho nem em casa, nem na escola. Não sou eu que vou mudar isso. E também eu quero passar de ano, não existe não terminar o ensino. No final do trimestre eu queria sair, mas meu psiquiatra disse: “calma, não sabemos ainda o que é”. Ele diz que mudar de colégio pode continuar o problema, ele acha que não é o problema. Mas peço pra minha mãe há três anos, não me sinto confortável, é muito padrãozinho, muito tóxico, nunca fui pra outra escola.*

Ricardo: Como assim, o que é ser padrãozinho?

Jean: *Padrãozinho é ter dinheiro. Tipo ir no Outback e nem te convidarem mais pra ir. Porque sabem que você não vai depois de não ir várias vezes. Eu, o Fê, o Giba, a gente se apoia na grana. A Rob Sarmiento e a Taynara da outra turma também são parceiras. Mas é isso, esse padrãozinho é se vestir bem, é ter disponibilidade...*

As questões psicológicas e das relações familiares voltam a aparecer, mas Jean enfatiza a questão da desigualdade de classe, apontando como sua condição econômica inferior em relação à boa parte da turma, mas também outros fatores como a “disponibilidade” e os gostos quanto a ambientes e estética, que vão sendo trazidos para que se possa nomear a constituição de uma desigualdade mesmo no interior deste grupo. Jean continua falando rápido, retomando suas angústias sobre sua condição de infelicidade e insucesso escolar. Anuncia incertezas, pois quer sair da escola, mas repete que sair da escola não pode te curar onde você não adoeceu. Diz que não sente nada. Que está pensando em 30 coisas ao mesmo tempo e que é indiferente à minha presença. Fala que já foi assaltado 8 vezes e que nem sente mais que isto é ruim. Pergunto então o que, afinal, gosta de fazer, e diz que é sair de fone sozinho na rua, ouvindo música e pensando, e que também curte ficar em casa sozinho. Sexta, chega em casa e fecha a porta do quarto até segunda, a não ser que alguém da vizinhança em que mora, um bairro de classe trabalhadora, na zona norte, chame para a praça. Conectando com a questão da escola, Jean arremata:

Jean: Os professores não sabem de tudo isso. Me deixam em recuperação, mas ninguém pergunta por quê tô com as notas tão baixas. Sei que os professores querem nosso melhor, mas não é o jeito que a gente precisa. Esta é a geração mais doente que teve... a escola devia ser um lugar para contar, tipo “vou dar uma volta e falar com a bibliotecária, o segurança, a coordenação.” Mas eu só me sinto bem no nosso grupinho, o ensino é antigo e a gente continua sentado... não se faz um mundo novo assim.

Finalmente, ele me mostra sua tatuagem no braço, que são três triângulos em intersecção. Não percebi em mais ninguém qualquer tatuagem. Ele me explica que cada triângulo representa um caminho, que ele não tem um caminho único e obrigatório a seguir. Mas outro aspecto importante, conta Jean, é que no centro da intersecção se forma um quarto triângulo: “me lembra que sempre dá pra achar mais uma saída”.

Quarta-feira, 13/06

Fábio entra na sala com um casaco arrumado e Kim, que era um dos poucos que já havia chegado, comenta: “olha que estilo, estiloso demais”. Fábio reage apenas um aceno e um sorriso fechado, permanecendo em um silêncio em parte encabulado, mas em parte indiferente, impondo um limite na tentativa de aproximação. Estou entendendo aos poucos que a maneira como Kim fala, como tenta se aproximar e, agora, como seus comentários possuem uma organização

distinta do que é percebido como mais adequado, leve ou legal de se falar. O silêncio um pouco constrangedor gerado nesta cena vai sendo quebrado com novos alunos entrando, com as calculadoras na mesa projetando quanto precisam na recuperação e com o início da aula de História.

Hoje, a matéria é 1937, quando, conforme o professor Martinelli, “Vargas dá um golpe em si mesmo”. O professor pede que a turma perceba: “a elite sempre dá um jeito de seguir no poder.” Após colocar o conteúdo no quadro, sentar e fazer a chamada, o professor desenvolve: “nossa elite nunca vai fazer eleição direta, a não ser quando o resultado é garantido. E, se não gostamos, vai lá e tira. Aconteceu com a Dilma.” Após copiarem o conteúdo, refletirem brevemente sobre as palavras do professor e seguirem as conversas paralelas, pouco antes do sinal o professor encerra a aula: “Deleuze e Foucault que falavam que o fascismo está dentro de nós. Tá dentro de você. Os liberais podem ser fascistas aqui dentro, com o horror ali, gestando.” Na sequência, na transição para Filosofia, vejo a Pitter entregando dois livros para a Roberta Sarmiento: O Manifesto Comunista e As Teses de Abril. Também converso rapidamente com o Fábio, que sentou ao meu lado, que me explica que sua mãe é professora de Física na UFBon e que seu projeto de pesquisa na universidade é sobre a implementação do ENEM. Vou me dando conta de como olhares mais progressistas do que esperava vão recheando a experiência desta turma, como resumiu o professor Diogo, de Física, em entrevista:

Ricardo: Como tu vê a turma 22 no futuro?

Diogo: *Essa pergunta específica, eu tô falando por essa turma específica, falando meio pela segunda série, eu vejo eles parecidos no geral. Mas essa turma vejo com muito sucesso no que eles escolherem. Porque eles são articulados, se eles se interessam pelo assunto eles vão a fundo, eles têm uma postura muito boa. Isso eu não sei daonde vem, mas eles são seres humanos incríveis no sentido de, assim, humanitário. A gente não precisa discutir coisas de gênero com esses alunos, nunca precisou, não é um tópico. Embora vá ter lá seus níveis de machismo, não é a ponto de ter que ter uma intervenção, sabe? Eles são assim, e isso é uma característica que eu percebo no Arcoverde e eu não sei daonde vem, porque não é um trabalho sistemático que se faz como nos outros colégios. Eu desconfio que, sei lá, pode ser nos grupos de jovens. Não sei o que acontece, os nossos alunos, ou até por característica da comunidade salvadoreense, não sei, os nossos alunos têm uma visão muito ampla de direitos humanos e respeito. É muito legal. A ponto de algumas coisas não estarem em discussão. Ninguém liga que um aluno é gay, ninguém fala sobre isso. Dane-se, sabe? Quando aparece uma questão machista como na prova das Olimpíadas Brasileiras de Física, eles detectam rapidamente [...] Tinha uma questão que*

era “a sua mãe está cozinhando...”, não sei o quê. E tudo que aparecia na prova relacionado a cozinha, limpeza, era uma mulher, e eles perceberam na hora. [...] Eles são muito bons nisso, assim, tanto que por muito tempo eu tinha esquecido do mundo exterior. Ano passado eu tava preso no colégio [risos]²⁸ e aí é uma bolha boa neste sentido. Esses tópicos não entram. [...] O último coordenador era gay, vários professores são gays – nunca foi tópico. [...] Se um aluno tiver alguma coisa pra falar disso, ele vai quase que levar bullying por isso, positivo, “por que você tá falando isso?”... É uma maravilha neste sentido. E aí eu acho que o colégio deve ter contribuído muito pra isso. Assim como acho que a gente pecou em muita coisa nas Ciências, acho que em questão de Humanidades aqui a coisa é muito forte. São muito felizes. Acho que é um caso de sucesso. Porque eu vejo em outros colégios que eu trabalhei uma equipe muito competente trabalhando com essas questões e mesmo assim surge. E aqui nem precisa, embora às vezes tenha, obviamente, a gente não deixa solto. Mas não é um problemão. Então, como vejo eles no futuro, voltando... acho que eles vão ter muito sucesso por postura, pela visão ampla que eles recebem e que eles têm a mão. [...]

Ricardo: O que tu achas desta escola?

Diogo: Eu amo os alunos desta escola. É uma coisa esquisita. Até por causa, sei lá... eles são muito progressistas. Eu gosto muito. Eu tinha um certo preconceito em dar aula em escolas particulares, achei que ia ser aqueles caras que é tudo que eu não gosto: porque tênis, celular, meu pai tá pagando... e aqui isso é próximo a zero. Os alunos se vestem de uma forma que parece que tão indo dormir, não ligam muito pra isso. Sei lá, são dez. [...]

Esta impressão deixada sobre o progressismo que envolve a turma não é diferente no período de Filosofia que se inicia, em que discutem o problema deste ano na disciplina: justiça. A aula começa com o professor recapitulando que estão vendo diversos vieses filosóficos para pensar a questão. Retoma John Rawls e seu questionamento sobre os indivíduos serem vistos como donos de seu trabalho, questionando a meritocracia que sustenta, por exemplo, Neymar em virtude de seu esforço e talento. Então pergunta: “para o libertário, o livre mercado é justo?”, e a turma passa a refletir, com Bruninho por exemplo comentando que sim, pois permite todas as trocas imagináveis. Para tensionar, o professor projeta uma lâmina com um dilema filosófico presente no capítulo do livro desta semana, sobre um caso real nos Estados Unidos envolvendo barriga de aluguel, em que a mãe hospedeira fugiu com a criança. A questão moral que se impõe é: “o que é certo?”, com diversas problematizações sendo trazidas por colegas e professores.

28 Brincadeira referente ao fato de este professor estar dando aulas apenas nesta escola no ano passado.

Me dou conta de como a aula é envolvente, com os alunos aprendendo não apenas sobre Filosofia, ou apenas *sobre* a história da Filosofia, mas *com* Filosofia. No processo, aprendem que podem refletir sobre justiça e que suas elaborações são dignas de compartilhamento: dedicam, afinal, tempo, aula, para conversar com base nos conceitos trabalhados. Aprendem, assim, ressonando um pouco do que Fúlvio trouxe, de que estes jovens podem ser novas lideranças, e que, como a aula de Filosofia mostra, suas ideias importam.

Após o recreio, o período é de Artes, em que cada dupla escolheu uma expressão artística para pesquisar e agora apresentar para os colegas. Chico e Nati começam apresentando o Funk. Falam sobre as diversas vertentes do estilo popular, como o Funk Melody, que, como explica o reservado Chico frente ao silêncio respeitoso da turma, foi comum nos anos 1990 e era muito mais romântico do que sexual. A dupla trata também do funk ostentação, que seria referente a um olhar positivo da favela a partir do poder de consumo. Apresentam ainda o funk gospel, mostrando um vídeo de um pastor negro cantando “Pipa Voada”, funk sobre salvação divina, recebido por boa parte da turma entre risadas. Finalmente, após explorarem a diversidade dos estilos, falam do mais famoso, o funk proibidão, aquele que toca em festas e todos conhecem. Para finalizar, terminaram falando que o estilo é o mais ouvido, mas que precisa ser problematizado, e mostram um repulsivo funk com apologia ao estupro, novamente resultando até em risadas frente ao absurdo da letra. A professora Celina, que acompanhou atentamente e sem qualquer censura às palavras e temas “inadequados” pelo teor sexual ou vulgar, parabeniza o grupo, sem fingir que não houve polêmica. Complementa, então, a apresentação, com sua preocupação em equilibrar a crítica à apologia ao estupro ou à violência contra a mulher com o pensamento importante sobre a vida e a cultura criadas na favela. A apresentação se mostra teoricamente sólida, com os alunos e a professora refutando preconceitos e entendendo a complexidade da cultura popular. Mas me chama a atenção como a problemática questão de redistribuição na escola, bem como a questão de representação (FRASER, 2007), ficam ao mesmo tempo evidentes: a turma é composta, afinal, por grupos essencialmente de classe média branca, examinando a distância, física e emocional, e entre risadas, o que ocorre de bom e de ruim na favela. Na sequência, a próxima dupla é Alexandre e Sílvia, que resolveram trabalhar músicas de protesto. A turma presta atenção quando reproduzem e explicam “Cálice Pai” no contexto da ditadura, e seguem interessados quando pulam para os dias atuais discutindo machismo com “Triste, Louca ou Má”, da Francisco el Hombre. Terminam com a frase que anotei: “a música é a ferramenta crítica da sociedade”. Isto se provou na própria sala, que após a reprodução das faixas desacomodou-se, ou acomodou-se, em um silêncio reflexivo compartilhado que quebrou a rotineira bagunça ansiosa do resto da

manhã. Mesmo os comentários engraçadinhos de Bruninho para Fábio, “você é responsável pela cultura do estupro”, novamente saltando faíscas discretas de ironias misóginas, são ignorados perante o silêncio que prevalece até logo bater. Então, Fábio, provocativo, toca a música “Gatinha Comunista” nos alto-falantes da sala, sintetizando a convivência de elementos como o pensamento anti-racista e a branquidade, ou como a crítica aos papéis normativos de gênero e seus descontentes – em mais um dia em que a banalidade da escola de classe média é experimentada no que vai se apresentando como uma constante contradição.

3.5 PENSAR CRITICAMENTE: UMA PRÁTICA DISTINTIVA DA TURMA 22

Quinta-feira, 14/06

Acompanho Educação Física, indo com os alunos e alunas conversando até o ginásio. No caminho, me dou conta de que a turma 21 vai chegando também: a divisão, nesta disciplina, é por gênero, ficando os meninos da série com Samuca, um professor homem, e as meninas com a professora Marileide. Fico com os meninos, que estão organizando com Samuca uma Copa do Mundo de futsal para durar o trimestre. Enquanto nós ficamos no ginásio, as meninas vão jogar handebol na quadra externa. Muitas estão orgulhosas, pois se mobilizaram desde o início do ano frente à direção, colocando que, assim como os meninos têm equipe de futsal, elas mereciam que a escola organizasse uma de handebol. Toda segunda-feira, das 18h às 20h, um professor está treinando Sílvia, Schneider, Isabela Rech, Isabela Romais, Pitter e Laura, além de algumas meninas da outra turma. Mas, enquanto elas saem e os meninos passam a brincar com a bola antes do apito do professor, Alexandre resolve sentar no banco à beira da quadra e vou com ele, que me confia: “fico aqui, puxando o saco do Samuca. Aí não preciso jogar e ele me passa. É o nosso acordo”.

A aula de Educação Física, desde o início, se apresenta como uma disciplina diferente das demais: não cai no vestibular, não tem prova, de modo que é encarada de forma mais leve. Ique, por exemplo, reclama que decidiu acordar para ir na aula, mas não conseguiu jogar tanto quanto gostaria, sugerindo que só vai em Educação Física quando tem vontade. Momento menos tenso, a aula de Educação Física foi se revelando um espaço de manifestação e legitimação de performances de gênero para os meninos, quando se baixa a guarda da crítica e simplesmente se diverte. Os meninos podem ficar juntos, suar, falar palavrões e rir, como comenta Jean em um grupo de discussão: “Se eu tô jogando com o pessoal da turma, é divertido.

Acho maçante fora daqui, mas em grupo a gente faz piada, tropeça, todo mundo ri.” Quando joguei futebol com os meninos, aliás, para Jean, mais do que uma participação em uma aula, estabeleci um novo laço com a turma, por se tratar de um momento menos formal, de fazer parte de uma atividade que constitui identidades e afetos: “depois de uma semana, parecia que você era só mais um aluno. Então criou uma relação que é mais que só pesquisador pesquisando a classe, mas amigo jogando bola com a gente”. Um dos aspectos que me chamou a atenção, neste ponto, é a maneira como a reprodução de performances normativas de gênero opera em um cenário como este: conectada a um momento de relaxamento (de alguma forma como resistência a todas as regras da sala de aula), sendo assim associada a bons momentos para vários meninos, a momentos em que podem ser eles mesmos. Neste ponto, o conceito de senso comum ajuda a enxergar como os diversos vieses relativamente críticos vividos na sala de aula podem esbarrar em outras práticas da escola, contraditórias entre si, em que as respostas mais automáticas sobre quem estes alunos são podem se manifestar. Um outro elemento crítico de Educação Física que aparece naturalizado entre estes meninos é a exclusão de um bom número de meninos que não se identifica com o jogo de futebol: a mais gritante é a de Alexandre, que não tem qualquer proximidade com a prática do futebol entre meninos, mas que prefere, bom aluno que é, ir na aula e ficar vendo tudo no banco; mas outras ausências são a de Sérgio, que simplesmente não aparece, o a de Chico, que pega uma bola de basquete e joga sozinho ou com a Temis, junto às meninas.

Sobem suados para Literatura e o professor Cristiano é esperto na tentativa de articular o momento da turma, especialmente dos meninos e sua mini-Copa, com a matéria: fala que não pode julgar se a seleção brasileira de 1950 era mesmo melhor que a atual, pois seria anacrônico, e o mesmo tem que ser pensado para julgar José de Alencar. Mas há alguns fatos importantes para a turma entender o contexto deste autor: explica, para uma classe que, pelo silêncio que já se impôs, nem parece ter acabado de subir agitada, que Alencar é filho de padre. Isto significa, continua Cristiano, que vem de família rica, em que as regras mais importantes, como o celibato, podem ser quebradas sem maiores consequências. Penso, imediatamente, nas regras que as meninas do fundo já revelaram quebrar desde os primeiros dias, com suas bebidas e colas. Mas também me chama a atenção como esta é uma crítica que aparece sem que os alunos reajam, uma vez que poderiam se identificar. Seguem incorporando este olhar crítico, silentes. Alencar, explica Cristiano no primeiro momento da pesquisa em que posso registrar que todos, sem exceção, prestam atenção, foi deputado, além de proprietário de fazendas – como definiu Cristiano, “é importante se dar conta que este cara era da bancada ruralista”. Quanto à sua obra, Alencar teria como premissa a ideia de que o amor não supera a moral, sendo esta uma moral

machista: “o homem lá diz – eu preciso de uma mulher –, então te comprei e você é minha. Não importa se não tem amor, é um contrato”. O professor termina sua aula traçando paralelos deste patriarcalismo com a sociedade atual: “no Facul²⁹ contratamos um funcionário senegalês e ele está juntando o dinheiro para oferecer um dote, quer comprar duas esposas senegalesas.” O professor termina a aula questionando sobre o patriarcalismo das relações de muitos de seus alunos: “Mas aqui também, quantos pais não escolhem um carro para dar para o filho que passa no vestibular?” Os alunos não demonstram, novamente, se ofender ou responder, mas recebem a provocação com um sorriso irônico, assimilando a crítica desinteressadamente, mais como um novo elemento para complexificarem seu pensamento do que como um ataque pessoal.

Pela tarde, apresenta-se uma sala com carteiras viradas para os mais diversos lados; a disposição de duplas já se tornou de trios, individual, ou mesmo com a cadeira em um canto e a mesa no outro. O turno inverso é desgastante e a esta altura a aula é mais uma desculpa para conversar do que um momento de aprender conteúdos ou fazer exercícios. A aula de Matemática começou e nem todos perceberam, de modo que, quando a Isabela Romais comenta com o professor “Beto, eu sei que você é um robô”, o quadro já está preenchido com desenhos simétricos e recheado de 14 problemas envolvendo seno e cosseno, arcos e gráficos. O professor senta e conversa sobre a Copa com Kim, quando, para completar a bagunça, chegam os atrasados Giba, Mig e Fê, com uma imensa caixa vazia e engordurada de pizza. Enquanto Sérgio comemora que os rapazes lhe deram a tampa da caixa, que exhibe um desenho estilo mangá de meninas em traje colegial, “meu, vou pôr na parede!”, a Temis saca de baixo de sua mesa um *ukelele* que já vinha prometendo há horas trazer. Ique deixa de lado o seriado que via no celular para tocar baixinho o instrumento, e Mig e Alice Rech também brincam com ele, até que Beto perde a paciência: “Ei, vamos guardar o cavaquinho!” Neste momento, a turma ri: cavaquinho? Isto é um *ukulele*, pronunciado em inglês, *iúculele*! Mas ninguém explica nada ao professor, apenas Ique ironiza: “vamos tocar um samba”, deixando Beto com o olhar perdido. Há, assim, um significado diferente em tocar *ukulele*, relacionado a uma internacionalidade desta turma e desta escola, em que o inglês e a cultura dos países anglófonos no norte global não aparecem como tão distantes quanto indica o olhar do professor Beto.

Vêm o recreio e a aula de História antes de um fim de tarde que custa para chegar. O professor Martinelli, após 15 ou 20 minutos de distração, explica a trajetória de Luís Carlos Prestes para uma turma subitamente atenta, relatando a forma como se tornou comunista, enquanto debate também o populismo de Vargas, o modo como este flerta com o fascismo, para

29 Cursinho pré-vestibular conhecido por toda a turma, em que este professor e outros da escola trabalham.

finalmente se debruçar sobre a história de Olga, indicando o filme sobre ela, que estaria no *Netflix* (é claro, para o professor, afinal, que todos têm acesso ao *Netflix*). A pergunta em outros contextos possivelmente pertinente de Kim, “isso cai no vestibular?”, neste momento é ignorada pela turma, interessada antes disso na história desta personagem. Ao bater, é o mesmo dedicado Kim que levanta para apagar o quadro, prática estranha até aqui e que os outros alunos não revelaram incorporar ao longo dos dias.

Sexta-feira, 15/06

Enquanto o período de Física se desenvolve com a resolução de mais uma das listas, que, além de preparar para as provas parcial e trimestral, vale 1,5, as conversas que vão se mostrando típicas de sexta-feira vão emergindo. As “meninas do fundo” olham no *Twitter* informações da festa *open* da vez e sobre festas de debutante para que algumas foram convidadas. Quando o professor Diogo passa estrategicamente perto de suas animadas mesas, ficam mais silenciosas, mas não apenas por uma repressão, mas para aproveitar a presença do professor para tirar dúvidas quanto à lista. Seguem assim, com a folha na mesa, interagindo com os exercícios, e simultaneamente combinando participar no domingo da atividade de doação de agasalhos ou sobre as festas de fim de semana. Fabri comenta: “se quiser ir em noite cara, é só falar com as meninas da outra turma”, e Pitter completa: “Sim, noites com gente superficial, falando de engordar, é ridículo!” Pitter se vira para combinar sua noite de hoje com Alexandre: vão mentir para seus pais que vão ficar na casa do Dani, namorado do Alexandre, mas vão na verdade na boate *Clock*, no bairro boêmio Fortaleza. O período termina enquanto falam mal dos *stories* de uma menina de outra escola que chorou ano passado por não ter ganhado uma competição de benemerência da distinta Liga Feminina de Bonjardim. Assim, as meninas da outra turma, a 21, vão sendo julgadas como mais superficiais, enquanto as meninas da 22 vão narrando sua identidade como mais intelectualizada, com valores morais superiores em relação à diversão, à alimentação, a interesses, a prioridades... a como se posicionam no mundo. Simultaneamente, vão se constituindo, de forma para elas condizente com sua maior profundidade intelectual, em oposição a regras – não apenas em relação a entrar em festas para maiores de idade, como em relação à autoridade dos pais, para quem mentir aparece como uma atividade audaciosa e, em um sentido de demonstração de independência, admirável. A escola, ao mesmo tempo, não deve ter seu papel menosprezado na constituição desta identidade: não apresentam a conversa na aula, a diversão e a transgressão como elementos de “cultura contra-

escolar” (WILLIS, 1991) ou de resistência à escola, mas como conciliáveis a esta outra parte importante de suas vidas, que é aprender a matéria e tirar boas notas.

O segundo período do dia é Redação, disciplina não só lecionada, mas idealizada por Cristiano. A escola introduziu esta nova disciplina por influência de Cristiano, com o intuito de preparar seus alunos para esta tarefa avaliativa do ENEM e dos vestibulares. Semana passada, Cristiano, neste horário, resolvera dar matéria de Literatura, mas desta vez respeita o calendário. De algum modo, faz uma relação entre suas dicas de redação e sua própria tese de doutorado, que, como vai explicando, é sobre a relação de precisão e imprecisão na escrita de Dom Casmurro, ou o que chama de “Realismo Desfigurado”. A turma, como eu, parece não compreender exatamente sua fala, que sinaliza não só seu orgulho, mas que vê seus interlocutores como capazes de compreender seus argumentos complexos. Neste mesmo sentido de levar a sério a boa-vontade cultural, o capital social (BOURDIEU, 2013) e, como diria Jean, a “disponibilidade” que sabe que seus alunos têm, passa a dar suas sugestões de como melhorar a argumentação da redação: “é legal vocês irem ver aquele primo defendendo mestrado, aquele irmão defendendo TCC”. Outro conselho é seguir Saramago, que, de acordo com o professor, teria respondido assim ao questionamento de como escrever como ele: “leia 60 anos”. Segue a aula de Cristiano, com este explicando a lógica de construção de argumentos de Tomás de Aquino ao definir a trindade sem deixar de ser monoteísta, com críticas ao governo por seus cortes em educação e pesquisa e com o incentivo para que os alunos explorem o *Google Acadêmico* e para que criem seu perfil na plataforma Lattes. Esta aula de como escrever uma boa redação vai se desdobrando, assim, em uma aula de capital cultural, mesmo com alguns alunos distraídos, como é o caso de Mig e Ique, que me mostram um *meme* que os meninos da outra turma fizeram: a charge revela uma foto de Rafael, de geografia, com a legenda “comunista Nutella” ao lado de uma foto de um senhor que é o pai de Sérgio, um dentista que, como os meninos me explicam, sempre se identificou para eles como sendo de esquerda, com a legenda: “comunista raiz”.

No período seguinte, em Inglês, acompanho o “avançado”, em que discutem algumas notícias: na inauguração da Copa do Mundo, na Rússia, o cantor britânico Robbie Williams mostrara o dedo do meio para as câmeras. A discussão na aula, feita em inglês, foi sobre as indicações de que ele fez isso em protesto às leis e políticas russas de ataque aos direitos LGBTQ. Desta maneira, conciliam a distinta prática de dominar o inglês com a crítica à opressão LGBTQ, ao mesmo tempo que se veem autorizados a desenvolver seus raciocínios e seus pontos críticos. Discutem as músicas que conhecem do artista e escutam alguns trechos, apreciando recordar alguns trechos que conhecem desde pequenos, para, depois, analisarem

criticamente como o Ministério das Relações Exteriores do Brasil redigiu um protocolo de orientações restritivas a brasileiros LGBTQ em viagem à Rússia, em mais um momento de articulação de um importante viés crítico com a pressuposição de que têm condições de fazer uma análise política. De modo geral, esta autorização se revela no próprio modo como uma discussão de interesse britânico, ou do norte global, afeta suas vidas, ressonando a projeção da *middle class* britânica na vida da classe média brasileira (OWENSBY, 1999).

A última aula, Religião, começa com o professor Fúlvio irritado com as bolachas que Pitter deixou cair no chão e não juntou. Tudo se arrasta até a menina buscar uma vassoura e falhar, entre risos, em usar adequadamente o instrumento. Fabri arranca a vassoura da mão de Pitter, autorizando-se o professor homem e os meninos a observarem a cena, e Jean comenta: “viu pra que serve aluno do Arcoverde?”, agregando ainda um viés classista à insólita cena. Fúlvio, após longos minutos, procura então mobilizar a turma para a ação de recolhimento e doação de agasalhos, reforçando como o saguão no térreo está já cheio de roupas e a importância de comparecerem no Clube Salvadoreense no domingo. Convivem, neste último período da semana, a tentativa de fazer uma mudança social e práticas e discursos problemáticos em termos também de mudança social. A aula termina, enfim, com mais uma prece coletiva, entre abraços e pedaços de bolo trazidos por Fabri, em uma tradição de revezamento de lanches que estão tentando agenciar para tornar o fim da pesada semana um pouco mais fraternal.

Segunda-feira, 18/06

Os alunos e as alunas vão despertando para a semana com as lâminas de Biologia, de classificação das algas, e com uma nova lista de exercícios. Enquanto o Fê, a Lorena e a Schneider dormem, o Chico vê *memes* no celular e o Jean passeia com o cobertor que trouxe, algumas perguntas vão sendo colocadas: Fábio questiona se faz diferença ter planta na cidade e Bruninho quer saber se alga faz fotossíntese. O primeiro período de segunda-feira parece agradar a professora, que é recebida por uma sala de aula ainda paciente perante as demandas que vão se tornando mais difíceis só no desenrolar dos dias – e, além disso, por uma sala de aula com sono. Pouco antes de bater, o psicólogo Giovani entra na sala: “pessoal, o segundo período é na 311³⁰. É uma palestra para as duas turmas sobre sexualidade. Levem cadeiras que talvez seja preciso.”

30 Última sala ao fundo do corredor, após a sala da 21, onde ocorre também a aula de Inglês “básico”.

Na sala 311, as duas turmas são recebidas por Giovani e suas duas estagiárias de Psicologia em uma sala que foi disposta apenas com cadeiras, com um corredor aberto ao meio, no estilo auditório. As mesas foram colocadas para os lados, abaixo das janelas, e sobre elas sentam alguns meninos descolados da outra turma e, sobre a mesma mesa mais ao fundo, o Jean e a Roberta Sarmiento. Os alunos e as alunas podiam escolher seus assentos, por isso me chamou a atenção que as primeiras fileiras foram praticamente tomadas pela 22. Além disso, de um lado se concentraram as meninas e o Alexandre, enquanto os outros meninos ficaram do lado direito de quem entra: emblematicamente, estavam sentados na frente, interessados, ao mesmo tempo em que estavam separados em termos de gênero e sexualidade.

Giovani apresenta, então, o palestrante, doutorando em psicologia na Universidade Católica, em que pesquisa relações de gênero e sexualidade. Começa perguntando o que são gênero e sexualidade, ao que prontamente Alexandre arrisca: “é o que performamos?” Giovani, impressionado, pergunta: “daonde você tirou essa?”, e Alexandre dá de ombros, ao som das risadas admiradas dos colegas: “Simone de Bouvoir”. Logo de início, ao inquirir se sabem o que é transgênero, e a resposta foi que “óbvio”, o nível teve de ir se complexificando: falam, então, das diferenças entre cis e transgênero, apontando para a independência pouco compreendida da variável da sexualidade neste debate. Pitter fala sobre a importância de pensar gênero para além do binarismo e Alexandre faz uma defesa da teoria *queer*. Também revelam uma tranquilidade para expor dúvidas, como é o caso de Alice Rech, que interroga por que se troca de sexo, ou o caso quando alguém pergunta o que é intersex. Os alunos e as alunas também usam o momento para falarem de suas vidas, desabafando sobre o comportamento dos pais, como é o caso de um menino da outra turma que relata se lembrar de, quando pequeno, o pai o coibir por elogiar homens por serem bonitos, ou o caso de Alice Rech que fala como os pais xingam colegas ocasionalmente se utilizando de maneira pejorativa de termos como “veadinhos” ou “gays”. Outro tema emergente é o dos banheiros, como os da escola, em que o binário de gênero se evidencia, com exceção de casos específicos como os banheiros não separados por gênero conforme os da escola onde Fê, que levanta o braço e explica, fez intercâmbio, na Florida. O assunto se encerra quando o palestrante expõe, e quando compreendem atentamente os estudantes, “as pessoas cis podem viver a norma pelo não pensamento”.

Quando Giovani finalmente libera todos para um rápido café, já que a palestra avançou mesmo até o fim do recreio, não só o palestrante, mas o psicólogo e as estagiárias, que passaram toda a atividade de pé, controlando com os olhos o comportamento da série, estão satisfeitos pela atividade que organizaram. Como relatou o palestrante para mim após os dois períodos de

debates: “esta escola tem uma discussão bem mais avançada do que estou acostumado”. Mas Giovani tem de logo sair para controlar a música alta que escuta vindo do corredor. E todos voltam a seus postos.

Terça-feira, 19/06

A aula de Religião se desenvolve com poucos alunos neste início escuro da manhã, enquanto discutem como foi a atividade de caridade do domingo passado. Negociam com Fúlvio que partes do livro que leem para a disciplina que devem cair na prova parcial ou na trimestral, queixando-se: “quando é que vai acabar o ano?” O mais marcante, para mim, neste período, foi perceber a reprimenda do professor Fúlvio aos abraços, bastante comuns ao longo das manhãs, entre os rapazes. Fê e Giba foram constrangidos: “se não vai beijar, larga! Me desconcentra esse arreto aí... mas nada contra, viu?” Ao mesmo tempo, as conversas paralelas seguem revelando aspectos de cada estudante e da turma como grupo: Alexandre diz para Fábio que já leu 7 vezes o livro que Fábio está lendo. Fê e Kim conversam sobre o jogo de futebol da equipe da escola de ontem, em que Fê brilhou com 2 gols. Kim, o goleiro do time, lamenta que teve de ir de ônibus e que estava sem crédito no celular, de forma que não encontrou a escola onde o jogo seria e perdeu a partida.

Chico vem sentar comigo antes de Geografia e me mostra o que está lendo, dizendo que vai me interessar: uma edição antiga de “O que faz o Brasil, Brasil?”, de Roberto DaMatta. Noto que há uma página amarelada com uma resenha escrita a mão entre as páginas: “é da minha mãe”, se resume a dizer Chico. Paramos de falar porque Geografia, a esta altura, já começou, com Rafael escrevendo no quadro “Urbanização”, e o assunto passa a ser as cidades consideradas Alfa + ou Alfa ++, megalópoles e megacidades, e os alunos, interessados, passam a citar as megalópoles que já visitaram: “Boston”, diz Bruninho; “San Francisco”, contribui Giba; e “Frankfurt”, completa Alexandre. O tema apresentado a seguir é o da gentrificação, definida pelo professor Rafael como aburguesamento ou, como se costuma falar, gourmetização de vizinhanças. Fábio pergunta sobre os condomínios fechados, mas Rafael diz que, apesar desta ser uma dinâmica importante, não é “tudo de uma vez” na gentrificação, que “vai ficando”. Cami, então, fala da região onde foi erguido um *shopping*, bem como o parque que surgiu ao seu lado onde antes era uma vila. Jean fala da remoção que houve em outra construção de *shopping*, na Zona Leste. Outros exemplos vão sendo dados, como remoção de quilombo para construção de *McDonald's* e outra para um novo estádio de futebol. O professor Rafael fala sobre o que está ocorrendo no Distrito Fabril hoje mesmo e pede para pegarem seus

celulares e abrirem o *link* que publicou, para uma matéria do El País Brasil intitulada: “*Hipsters* encarecem o que tocam”. Entre comentários críticos e alguns nem tanto, como a fala de Fabri “é bem complicadinha aquela vila”, seguida de um silêncio constrangido da turma, leem alto, se revezando, terminando a aula recomendando que os colegas vejam filmes relacionados a urbanidade e desigualdade no Brasil: “Aquarius” e “Que horas ela volta?”, filmes que retratam a experiência de classe média e de elite, sem deixar de marcar criticamente a desigualdade social.

Quarta-feira, 20/06

Ainda é escuro nesta fria manhã, e Jean já está no fundo com seu cobertor sobre o corpo, a testa na mesa e mexendo no celular. Pitter trouxe dois misteriosos galões de água vazios, Romais trabalha em um desenho e Ique reclama do tamanho do trabalho valendo apenas um ponto de Literatura. Os alunos vão entrando aos poucos, mas Martinelli já está passando rapidamente o novo conteúdo sobre o Estado Novo, para desespero da Nati: “eu ainda tô copiando o caderno da Pitter da aula passada e você já encheu o quadro!” Martinelli hoje fala da antiga Constituição brasileira conhecida como a “Polaca de Getúlio”, explicando que no centro do país o termo “polaca” era associado a prostitutas, no sentido de que o documento teria sido elaborado aos moldes dos desejos do presidente, ao que a turma recebe a tradição preconceituosa com olhares intrigados. Martinelli então coloca que acha engraçado que sua irmã, por ser “mais branca”, foi chamada na infância de “polaca”, pois mais ao sul do país essa nunca foi a conotação do termo, e que é engraçado que ele, um homem negro, compartilhe pai e mãe com uma mulher branca como a sua irmã. A turma se mantém quieta, escutando, sem que seja possível entender as visões de raça desta turma branca, e sem que qualquer pessoa dispare a conversa. E segue Martinelli, falando do conteúdo que colocou no quadro, passando pela impressão de moeda para combater a crise, até que a Romais se autoriza a pedir: “ô Martinelli, dá uma pausa aí!”, ao que o professor acolhe o pedido dando 5 minutos, que se transformam em 15. Ao tentar voltar, a turma está distraída e o quadro fica recheado de conteúdo enquanto as conversas paralelas prevalecem. As meninas do fundo aproveitam para combinar de ir no *Outback* quinta-feira à noite, já que sexta-feira pela manhã tem jogo do Brasil e não precisam ir na aula. E as garrafas que Pitter trouxe já estão começando a se encher de tampinhas doadas pelos colegas, para a campanha de reciclagem que está organizando com Sílvia no programa de Inovação Social, que estão fazendo terças-feiras à tarde.

Sexta-feira, 22/06

Será que vem alguém? Ninguém apareceu, nem o professor, até as 7h30. Sei que é dia de jogo do Brasil às 9h, mas o Grêmio está promovendo a transmissão com telão e pipoca no auditório e vários jovens estavam dispostos a prestigiar. Chega o aviso para Sílvia, Romais, Jean e a Laís, as únicas que apareceram, de que é para ir para a sala ao lado, se juntar à outra turma. Em Inglês, o professor Mauro, do “básico”, lê com a turma um texto de um jogador no site *Player's Tribune*, em que fala das dificuldades que enfrentou sendo negro, filho de imigrantes e pobre em sua infância na Bélgica. Prestam atenção quando Mauro enfatiza algumas falas do jogador: “nunca aposte contra uma criança faminta”, ou quando fala que, quando ia bem, o jogador era visto como belga; já quando ia mal, era visto como filho de congoleses. O tempo, assim, passa com as conversas em inglês, e já são quase 9 horas quando se levantam em direção ao auditório. Romais se diverte com o *meme* que Sílvia lhe mostra, com Marx vestindo a camisa da seleção. Lá no auditório, sentei com as meninas da turma, que se empolgaram enchendo balões e colocando purpurina colorida no rosto, ao que aparecem autoridades políticas na televisão: “pra ser presidente tem que ser gordo?”, pergunta Sílvia, ao que Romais responde: “magro é tudo comunista”. E, ao longo da transmissão, fazem outras brincadeiras: “você já reparou que no inverno as pessoas parecem muito mais ricas? Pelas roupas que elas usam?”, e Romais é novamente certa: “aqui no Arcoverde, né?”

Segunda-feira, 25/06

É uma manhã chuvosa demais para copiar tantos dados sobre o Reino Protozoa. O esforço da turma em registrar as informações sobre os hospedeiros definitivos e intermediários das amoebas não são suficientes para impedir um desabafo da professora Jussara, que estava com a cara fechada desde que entrou na sala. Reclama da falta de responsabilidade dos alunos, que estão conversando muito e que, nesta instituição do ensino, se espera o protagonismo do aluno no aprendizado, o que não estava acontecendo. Romais interfere: “Não entendi aquilo de 1.1 e 1.2”. Mas Jussara volta para sua bronca, reclamando da pressão dos alunos sobre a Jaque de Química: “será que não tem responsabilidade do aluno? Será que a pessoa já não está desde o ano passado com a mesma turma e já cansou?” E completa: “Vocês sabem, a gente tá trabalhando pra que vocês sejam ótimos competidores, mas a responsabilidade é de vocês. Os professores dão aula e vocês só ficam conversando”. Pitter, no espírito de Romais, tenta intervir interrogando sobre o conteúdo, me dando a impressão que a turma está respeitando o momento

de Jussara, mas não necessariamente concordando com seu diagnóstico, nem com energia para discutir. A professora, porém, ainda não finalizou: “morei em São Paulo e vejo que fracos em ensino a gente tá”, e Fabri ensaia uma justificativa pelo seu cansaço, ao que Jussara reage: “esse mimimi que faz a gente estar assim”. Giba resolve desabafar também: “é, o Brasil tá do jeito que tá por causa do Giba”, e Fábio, que está ao meu lado, me explica: “ela tá estressada porque foi assaltada semana passada.”

Quarta-feira, 27/06

A frente da escola está tomada de jovens brancas vestindo as cores do Brasil e distribuindo panfletos: são cópias do álbum de figurinhas da Copa, porém adaptados pelo cursinho pré-vestibular Facul. Os cromos que os alunos do Ensino Médio recebem são dos professores e das professoras do cursinho, além de jovens aprovados em federais – aparentemente, essas são as estrelas da instituição. Chegando na sala de aula, vejo a turma entretida com a propaganda: algumas meninas olham as páginas com os meninos mais velhos que passaram, a maioria da turma perambula e já até colaram o cromo do professor Cristiano no meio da bandeira do Brasil, acima do quadro. Cami comenta, pensando a série de alunos que fazem cursinho no Facul e a quantidade de professores que trabalham nas duas instituições: “meu, Arcoverde e Facul acho que já têm parceria”.

Martinelli, que é um desses professores, conversa em sua aula de hoje lembrando como era ruim na época da ditadura: fala que sempre poderia haver um censor escondido nas festas, que nunca era seguro andar na rua, e comenta: “e os malucos querem intervenção militar!” Alguns alunos compartilham histórias de seus pais na ditadura, como Bruninho, que conta que seu pai, músico, trancou um censor no camarim; Alice Rech fala de como seu pai, uma vez, tinha de hastear uma bandeira, mas ficou tão nervoso que a içou para baixo sem querer. Batem na porta, neste momento, representantes do Grêmio Estudantil, que entram para lembrar à turma da Semana Olímpica, que ocorrerá dias 18, 19 e 20 de julho. A semana ter apenas 3 dias não elimina a alegria da turma ao saber que a nova modalidade deste ano será dança: cada turma fará uma coreografia, a ser julgada pela coordenação da área de dança da escola. Além disso, terão direito a dois períodos de Educação Física para ensaiar e os representantes explicam que vão colar um edital com as regras nos murais do 3º andar. Com o protagonismo de um Grêmio que interrompe a aula, organiza eventos, introduz a criação artística pela dança, elabora edital, o período termina quase como uma resposta à repressão da ditadura que vinha sendo criticamente apresentada em História. Há outra interrupção à aula nesta manhã, porém, com

Giovani entrando na sala para dizer que amanhã à tarde haverá simulação de incêndio na escola, e explica que todos devem levantar sem suas posses, seguir as orientações da brigada de voluntários e se direcionar ao ginásio. Registro em meu diário, neste momento, como este tipo de coisa é mais comum de ver em escolas do norte global, o que pode ser pensada tendo em vista o referencial desejado para as classes médias. Mais do que isso, ainda, é interessante pensar na pedagogia implícita neste tipo de intervenção, dialogando com a própria arquitetura do prédio, sinalizando aos alunos uma tranquilidade de que sua segurança importa e de que a coordenação está agindo em nome das mais diversas formas de proteção.

Na sequência, o sinal bate para Artes, em que Isadora Schneider, Pitter e Fabi apresentam seu trabalho sobre mulheres no *rap*, explicando também mais amplamente sobre a presença da mulher na música. Ique levanta a mão e lamenta a ausência das mulheres no *Rock*. As apresentadoras então abrem um vídeo chamado “Poetisas no Topo”, em que muitas *rappers* compartilham uma casa e a enchem com sua poesia. O vídeo é longo e as meninas interrompem, ao que Jean, atraído pelas letras, pede que deixem tocando ao fundo. As meninas falam sobre as críticas diferentes que as mulheres recebem ao fazer *rap*, poucas vezes musicais e mais vezes relacionadas à aparência ou à vida pessoal. Schneider, a única menina negra da sala, neste momento se coloca explicando a inseparabilidade do machismo do racismo, dizendo que as críticas são mais pesadas quando falamos da mulher negra. Pitter, então, apresenta outro vídeo, “Elevação Mental”, de Triz, colocando que se trata de *rapper* que não se enquadra no binário de gênero, e escutam a letra que trata do assunto. Chega-se, assim, ao fim de mais uma manhã em que há tempo, espaço, condições estruturais, protagonismo dos alunos e alunas e opção curricular compartilhada entre professora e turma em torno de temas socialmente relevantes, “bagunçando” explicações simplistas sobre o que reproduz, produz e resiste em educação – e posicionando a contradição como não necessariamente oposta à luta social por distinção.

Sexta-feira, 29/06

Recebem de volta as redações que tinham entregue sobre o movimento imigratório de haitianos ao Brasil, a partir de tema do ENEM de 2012, enquanto já fazem um novo texto, e discretamente trocam ideias. Jean me conta que vai com Sérgio no Guigo no sábado comer *fondue*, me diz que vai lá desde os 6 anos e lamenta: “ninguém sabe por que o Guigo não fala com ninguém”. Escuto Pitter anunciar às amigas que “minha mãe comprou no *shopping* o Vigiar e Punir pra mim”. Enquanto isso, o professor Cristiano, que derramou café, saiu de sala algumas vezes: para buscar papel, porém não conseguiu limpar tudo, para avisar a Jane do

corredor e, agora, para chamar uma das mulheres funcionárias de limpeza terceirizada, que passa água e produto para tirar o café de uma mesa e do chão. Por alguns segundos, a funcionária, sem falar, limpa, enquanto todos observam, e tudo volta ao “normal”.

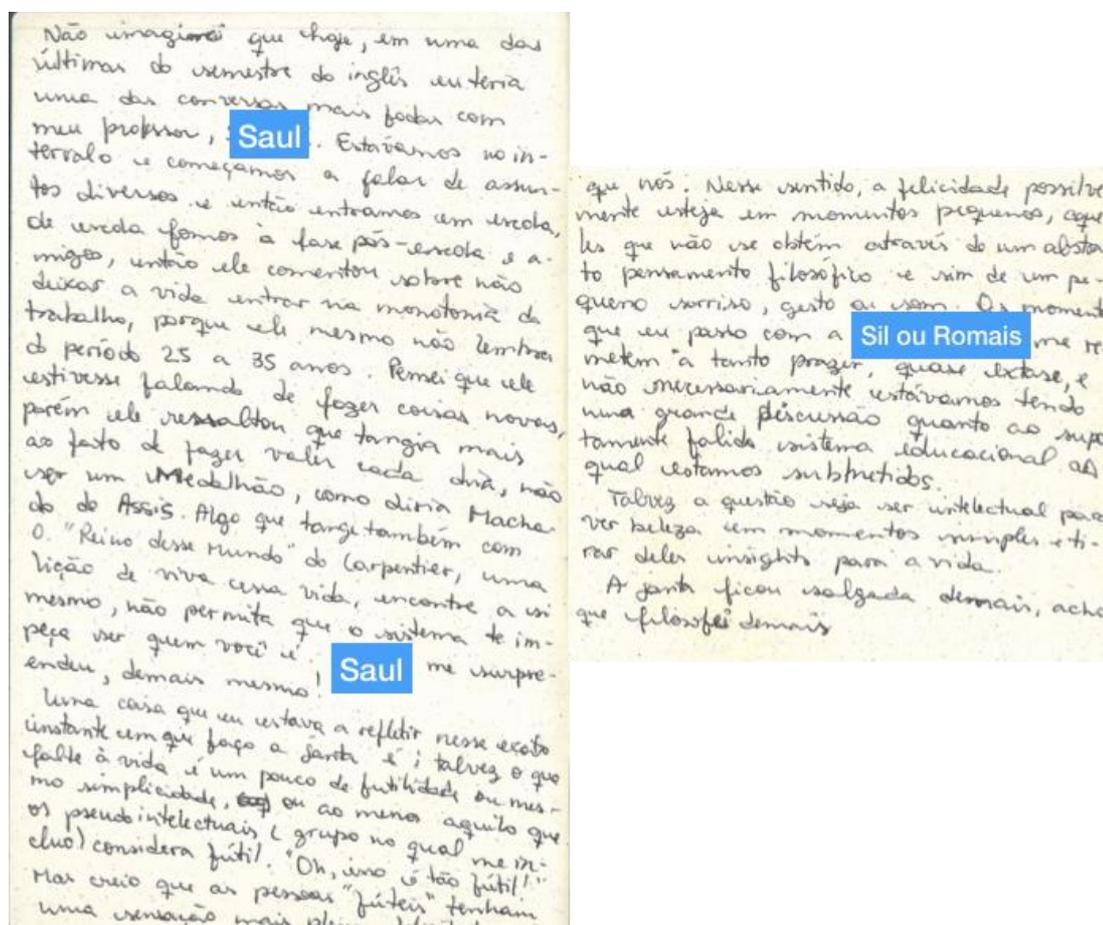
Em Inglês, fico com o “avançado”, e o Grêmio volta a passar na sala, dessa vez para comunicar que a direção decidiu que na semana olímpica também haverá competição de doação. Alguém diz que deveria haver um fiscal passando nas salas para a outra turma não roubar doações da sala, uma ideia que causa caras feias: “meu, óbvio que não!”: a doação não será, afinal, feita com a intenção primeira de ganhar a competição, duvidando da ética dos concorrentes, mas sim para acumular o maior número de doativos. Antes de Religião, Jean vem falar com Mig, dizendo que tem dois cigarros “bolados” para ir para a banca de revistas perto da escola, onde estes meninos algumas vezes se encontram, e brinca, falando mais alto: “4 e 20³¹ tem cinema com as amigas!”

Fúlvio começa, então, a aula de Religião pedindo para sentarem em círculo, para desespero de Fê, que quer apenas terminar a manhã no seu canto. O professor pede para colocarem no quadro os símbolos da identidade de cada um. O quadro se enche com plantinhas, livros, pinceis, animais, um farol, um símbolo de duas pessoas de mãos dadas que Fábio colocou como marca da ansiedade, uma cruz pé de galinha, símbolos de vênus e de mercúrio (pois Alexandre sinalizou a identidade transgênero). Vou percebendo como temas tipicamente pensados, a partir de um olhar teórico sobre a saturação das identidades com a hegemonia competitiva, não resulta em uma identificação objetiva e utilitária com símbolos identitários de “liderança”, “competitividade”, “inovação” ou “empreendedorismo”. Isto não significa que as identidades desses estudantes não possam ser articuladas a este vocabulário, mas sim que quem estes alunos são não pode ser aproximado simplificada e a esta hegemonia, como se ela fosse despreendida ou contrária ao senso comum em que precisa se fundamentar. Pelo contrário, indica, pensando com Williams (1979) e Hall (2003), como a construção de hegemonia demanda esforço contínuo de rearticulação para que os interesses hegemônicos se aproximem de identidades multidimensionais e contraditoriamente vividas. É este olhar, afinal, que permitiu pensar como um pensamento crítico genuíno e recorrente ao longo dos dias não significou uma contrariedade a práticas distintivas ou competitivas. Foi sendo articulado ao modo como os alunos e as alunas vão significando suas vidas, que constroem a partir de referenciais disponíveis na linguagem, mas de maneiras únicas e complexas. Uma dessas

31 Gíria para fumar maconha.

complexas trajetórias é a do aluno destaque da turma, Alexandre, representada sinteticamente em seu diário.

Figura 4 – Trecho do diário de Alexandre, adaptado para proteção de anonimato³²



32 Transcrição: Não imaginei que hoje, em uma das últimas aulas do semestre do Inglês³², eu teria uma das aulas mais foderas com meu professor, Saul. Estávamos no intervalo e começamos a falar de assuntos diversos e então entramos em escola, de escola fomos à fase pós-escola e amigos, então ele comentou sobre não deixar a vida entrar na monotonia do trabalho, porque ele mesmo não lembra do período 25 a 35 anos. Pensei que ele estivesse falando de fazer coisas novas, porém ele ressaltou que tangia mais ao fato de fazer valer cada dia, não só um Medalhão, como diria Machado de Assis. Algo que tange também com o "Reino desse Mundo" do Carpentier, uma lição de viva essa vida, encontre a si mesmo, não permite que o sistema te impeça ser quem você é. Saul me surpreendeu, demais mesmo! Uma coisa que eu estava a refletir nesse exato instante em que faço a janta é: talvez o que falte à vida é um pouco de futilidade ou mesmo simplicidade, ou ao menos aquilo que os pseudointelectuais (grupo no qual me incluo) consideram fútil. "Oh, isso é tão fútil!" Mas creio que as pessoas "fúteis" tenham uma sensação mais plena de felicidade que nós. Neste sentido, a felicidade possivelmente esteja em momentos pequenos, aqueles que não se obtém através de um abstrato pensamento filosófico e sim de um pequeno sorriso, gesto ou som. Os momentos que eu passo com a Sil ou Romais me remetem a tanto prazer, quase êxtase, e não necessariamente estávamos tendo uma grande discussão quanto ao supostamente falido sistema educacional ao qual estamos submetidos. Talvez a questão seja ser intelectual para ver beleza em momentos simples e tirar deles insights para ver a vida. A janta ficou salgada demais, acho que filosofei demais.

Figura 5 – Trecho 2 do diário de Alexandre, adaptado para proteção de anonimato³³

Quando voltei a casa, meus pais estavam por chegar, eles haviam vindo me visitar. Ficamos juntos conversando desde então. Agora são dez da noite e eles acabaram de sair para **Ubirici**. Amanhã vou almoçar no almoço de família da **Sil**. Perguntei agora mesmo se eu poderia ir e ela disse que sim. Yay! Eu amo demais a família da **Sil**, realmente são minha família adotiva de **Bonjardim**.

Agora já é noite de Domingo, **Sil** tá atirada na cama. Fomos no almoço de família (que está fantástico, tanto a conversa como a comida) e então o pai da **Sil** nos levou à Parada LGBTI+ na **Conquista**. Lá encontramos um pessoal **Schneider**, **Lorena**, **Pitter**, **Sarmento**, meus namors e amigas dele). Ao anoitecer fomos todos na **Buteko** famosa do **Buteko** e tomamos sucão com polenta. Demais.

Ps.: **Sil** pediu para dormir aqui antes do almoço, eu não esperava pela pergunta, porém amei dizer "sim, **Sil**, mi casa, su casa". Passar tempo com a **Sil** é um orgasmo mental.

Hallo, hoje é segunda, tô morto de sono. As aulas foram até as 11h devido ao jogo do Brasil na Copa. Ontem fiquei muito a conversar com a **Sil**, dormi pouco (6 ou 7 horas no máximo). Tive aula de redação das 14:30 às 18h, a aula estava ótima, creio que a prática leva à perfeição. Se for por esse caminho, já já chego lá! Só quero dormir.

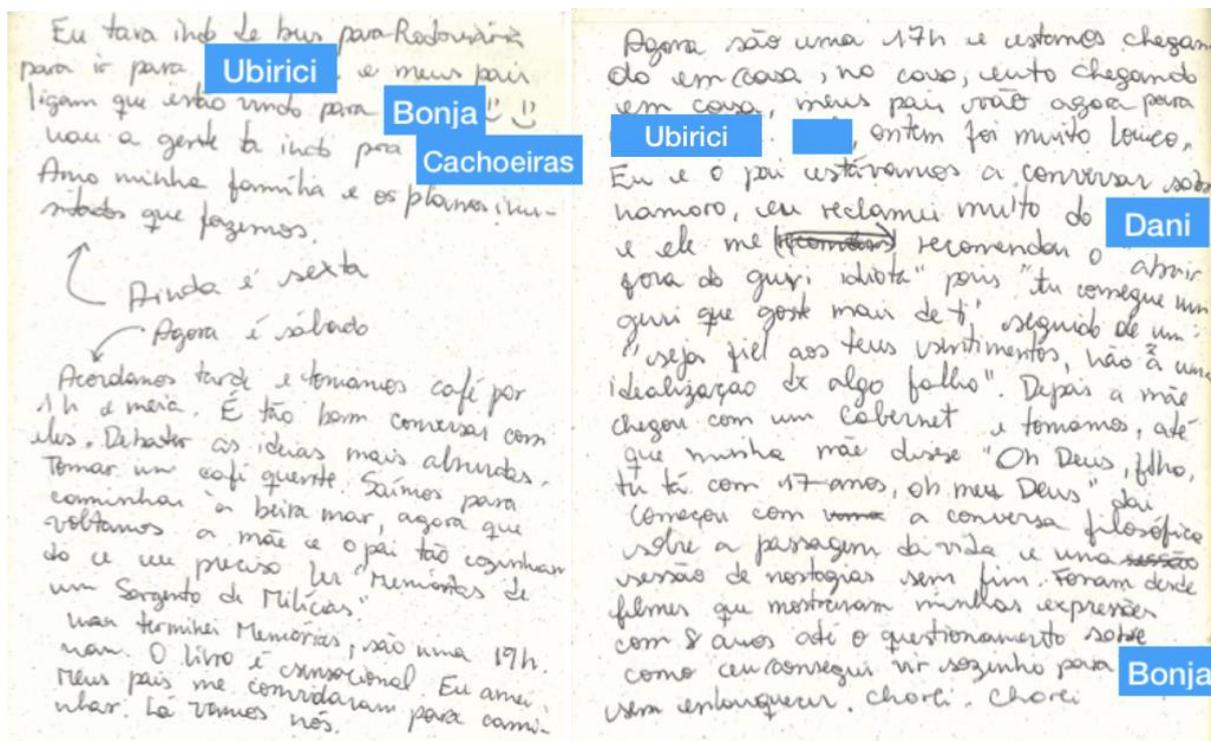
Ao chegar em casa, fui na academia, que fica no 1º andar do prédio. Voltando a casa fiz minha janta, tomei banho e estou a escrever. K

Terminei de ler "Morte em Veneza", o final é frustrante, ainda que a descrição seja uma das mais bem feitas que eu já li. Eu podia ver as gondolas navegando nos canais venezianos.

Falei com **Zulmira** sobre dar aulas de química em um grupo de estudos para o 1º ano. O **Guigo** se dispôs a me ajudar nessa. Começamos quarta.

33 Transcrição: Quando voltei a casa, meus pais estavam por chegar, eles haviam vindo me visitar. Ficamos juntos conversando desde então. Agora são dez da noite e eles acabaram de sair para Ubirici [onde moram]. Amanhã vou almoçar no almoço da família da Sil. Perguntei agora mesmo se eu poderia ir e ela disse que sim. Yay! Eu amo demais a família da Sil, realmente são minha família adotiva em Bonjardim. Agora já é noite de domingo, Sil tá atirada na cama. Fomos no almoço da família (que estava fantástico, tanto a conversa como a comida) e então o pai da Sil nos levou à Parada LGBTI+ no Parque da Conquista. Lá encontramos um pessoal (Schneider, Lorena, Pitter, meu namors e a amiga dele). Ao anoitecer, fomos todos no famoso Buteko e tomamos sucão com polenta. [...] Ps. Sil pediu para dormir aqui antes do almoço, eu não esperava pela pergunta. Porém amei dizer "sim, Sil, mi casa, su casa". Passar tempo com a Sil é um orgasmo mental. Hallo, hoje é segunda, tô morto de sono. As aulas foram até as 11h devido ao jogo do Brasil na Copa. Ontem fiquei muito a conversar com a Sil, dormi pouco (6 ou 7 horas no máximo). Tive aula de redação das 14h30 às 19h, a aula estava ótima, creio que a prática leva à perfeição. Se for esse o caminho, já já chego lá! Só quero dormir. Ao chegar em casa, fui na academia, que fica no 10º andar do prédio. Voltando a casa fiz minha janta, tomei banho e estou a escrever. K [risada]. Terminei de ler "Morte em Veneza", o final é frustrante, ainda que a descrição seja uma das mais bem feitas que já li. Eu podia ver as gondolas navegando nos canais venezianos. Falei com a Zulmira sobre dar aulas de Química em um grupo de estudos para o 1º ano. O Guigo se dispôs a me ajudar nessa. Começamos quarta.

Figura 6 – Trecho 3 do diário de Alexandre, adaptado para proteção de anonimato³⁴



3.6 O QUE É FRACASSO E O QUE É SUCESSO NA ESCOLA DE CLASSE MÉDIA? UMA ROTINA ENTRE PRIVILÉGIOS E INJUSTIÇAS

Segunda-feira, 02/07

Chego na sala em mais um início de semana e há lugar ao lado de Jean, mas prefiro ficar sozinho. Jean anda irritado desde ontem com a escola de uma maneira que não havia visto ainda, e não quero ser associado a ele, especialmente pela Jussara, de Biologia, que é bem brava

³⁴ Transcrição: Na sexta-feira: Eu tava indo de bus para a rodoviária para ir para Ubirici e meus pais ligam que estão vindo para Bonja. [sorrisos] Uau a gente tá indo para Cachoeiras³⁴ agora. Amo minha família e os planos inusitados que fazemos. No sábado: Acordamos tarde e tomamos café por 1h e meia. É tão bom conversar com eles. Debater as ideias mais absurdas. Tomar café quente. Saímos para caminhar à beira-mar, agora que voltamos a mãe e o pai tão cozinhando e eu preciso ler “Memórias de um Sargento de Milícias”. Terminei Memórias, são umas 19h. O livro é sensacional. Eu amei. Meus pais me convidaram para caminhar. Lá vamos nós. [...] No domingo: Agora são umas 17h e estamos chegando em casa, no caso, eu tô chegando em casa, meus pais vão agora para Ubirici. Ontem foi muito louco. Eu e o pai estávamos a conversar sobre namoro, eu reclamei muito do Dani e ele me recomendou “abrir fora do cara idiota” pois “você consegue um cara que gosta mais de você”, seguido de um “seja fiel aos teus sentimentos, não a uma idealização de algo falho”. Depois a mãe chegou com um Cabernet e tomamos, até que minha mãe disse “oh Deus, filho, tu tá com 17 anos, oh meu Deus” daí começou com uma conversa filosófica sobre a passagem da vida e uma sessão de nostalgias sem fim. Foram desde filmes que mostravam minhas expressões com 8 anos até o questionamento sobre como eu consegui vir sozinho para Bonjardim sem enlouquecer. Chorei, chorei.

e não sei até que ponto ela aprecia minha presença. Ao final do período, Chico se vira para mim e comenta: “velho, como ela consegue falar desta forma? São 45 minutos de *uninterrupted talking*”. Apesar do jogo do Brasil ser hoje, os únicos trajés diferentes da turma são protagonizados por Sílvia, Romais e Schneider, que estão exibindo adesivos relativos à Parada LGBTQ que ocorreu ontem na cidade. Em Português, enquanto a aula se desenvolve, vejo Romais mexendo nos materiais distribuídos na parada ontem, enquanto as estagiárias de psicologia vão chamando, um a um, alguns alunos, sem explicar por quê. Temis levanta, murmurando que não vai falar nada para essas mulheres. Antes de saírem para o jogo da seleção, Pitter e Sarmento colocam no *YouTube* músicas do *Miami Horror*. Contam que no fim de semana ficaram ouvindo eletrônico e bebendo o Jack Daniels do pai da Sarmento. Sílvia, neste ponto, me diz que não é chegada neste tipo de coisa, e aproveitei para fazer uma breve entrevista de maneira semi-estruturada.

“PROJETOS QUE BENEFICIEM OS OUTROS”

Ricardo: Quais as coisas mais legais da tua semana?

Sílvia: *Hm... acho que a oficina de Inovação Social de terça, minha terapia na quarta e vir pra escola, encontrar meu núcleo de amizades e alguns professores que são muito legais.*

Ricardo: Por que tu gostas da oficina de terça?

Sílvia: *Olha, no começo do ano foi difícil, mas eu sinto que lá eu posso expor minhas ideias pra outras pessoas... tem gente da outra turma, e eu gosto do tema que a gente tá trabalhando, que é a empatia, tentando fazer projetos que beneficiem os outros.*

Ricardo: Como foi teu primeiro trimestre?

Sílvia: *Peguei [recuperação em] Matemática, Biologia, Religião e Geografia, que foi um trimestre ruim porque gosto do Rafael. Mas foi pesado pra mim também pelos problemas familiares.*

Ricardo: Me conta um pouco da tua família.

Sílvia: *Então, entrei aqui no Arcoverde em 2013, na 6ª série, mas eu vim pra essa região da cidade 2 anos antes, tipo 2011, 2012, mas aí entrei no [Colégio] Machado de Assis. Só que aí eu tenho uma irmã mais velha que quis sair de lá, ela sofria bullying, e veio pra cá, e aí um ano depois eu vim, até porque o ensino no Machado era fraco. A gente na real se mudou da Zona Sul pra cá, porque meu pai é professor na Economia da UFBon e minha mãe tava fazendo Direito. Ela tinha feito Economia também, mas terminou em Brasília porque casou com um cara de lá [...] meu pai também, já casou duas vezes antes. [...] A gente se dá bem, minha irmã*

faz Letras na UFBon e quer ser tradutora. Mas eu tô preocupada com ela, ela é bipolar e a minha terapeuta acha que é um novo tipo de bipolar, e aí eu falei isso e a minha irmã ficou braba comigo. Mas minha família é isso, tem ciclos de conflito, às vezes minha mãe tá mal, meu pai tá mal...

Ricardo: E como tu te vêes na família?

Sílvia: *Eu faço terapia desde os 14 anos né, e sinto que evoluí mesmo fazendo, sabe? Eu tinha muita ansiedade e agora a gente tá até pensando em diminuir pra 15 em 15 dias. E a real é que sempre fui a extrovertida da casa... e eu estava bem no Machado... mas me sinto bem aqui. Fiz amigos e gostei da escola.*

[...]

Ricardo: Rola bastante intercâmbio, né?

Sílvia: *Nossa, 14 pessoas da série fizeram ano passado. Mas eu gosto daqui. Sabe que o Chico falou que se sente privilegiado aqui na escola por ter acesso aos psicólogos, a coisas individualizadas que ele não tinha nos Estados Unidos.*

Terça-feira, 03/07

Em Geografia, após muito tempo esperando a turma se aquietar, Rafael passa conteúdo novo que não cairá na próxima prova, Geopolítica Ambiental. Parte da aula se desenvolve com Rafael colocando os conteúdos no quadro e a turma copiando, até que fala do filme *Cowspiracy*. A turma discute, então, os problemas ambientais, passando pelos combustíveis fósseis, mas se concentrando nos problemas gerados pela agropecuária. Muitos vegetarianos começam a se revelar na turma, e Bruninho lembra: “cadê a senhora batata?”, se referindo à Pitter, que costuma mesmo trazer esta recomendação, comer mais batatas. A aula termina com um aparente consenso sobre a superioridade do vegetarianismo, enquanto se ouvem as lições de Ique sobre como a pecuária é danosa para o planeta e por que a questão ambiental também é fundamental para sua opção de dieta.

No período de Inglês, acompanho o “básico”. O professor Mauro, como de costume, começa com um poema. Desta vez, Alice Rech trouxe *Can't help falling in love*, de Elvis, e todos sentaram e escutaram a música enquanto liam a letra em inglês, e enquanto passam as Trakinas da Romais. A música muda o clima, deixando as pessoas mais reflexivas, dando a impressão de que poderiam passar o período só ouvindo, sonhando e descansando. Mas o professor pega o livro e desliga o som, o que pareceu abrupto como se estivéssemos despertando antes da hora. Lorena e Rech começam a cantar *Revolution*, dos Beatles, gerando risadas

comportadas pela sala. Esta foi provavelmente a rebeldia mais cândida que eu já vi. Os alunos e as alunas logo já olham os exercícios do livro e se olham entre si, decidindo eles mesmos fazer em duplas. Jean levanta e vai olhar pela janela, e o assunto da coreografia toma conta das conversas paralelas, unindo a turma em torno de algo a mais que passam a ter em comum.

A manhã termina com Química, com a professora ainda tentando reconquistar a confiança dos alunos. Tanto que liberou os exercícios para serem feitos em casa, permitindo que preencham a lista de esportes em que cada um irá competir na esperada Semana Olímpica. O ritual de fim de semestre, ao que tudo indica, já começou. Mas a turma não se contenta em apenas preencher individualmente a folha, e se utiliza da boa vontade da professora para promover uma inédita movimentação. Primeiro, Fabri, depois Brunhinho, e agora praticamente toda sala está lá na frente, pronta para um espontâneo ensaio geral da dança. Até Ique, Fê e Mig vão, depois de relutar, lá para frente, ficando apenas Chico e Temis conversando entre si em seus lugares. Todos participam, opinam, entre risadas e ideias: “podia ser um passo por fileira”, “podia levar óculos de natação”. Até as silenciosas Fabi e Laís foram convencidas a se integrar e Ique finge gostar de uma ideia de Laís, em um momento de integração praticamente generalizada. Bruninho puxa a contagem regressiva e todos dançam, em um súbito silêncio. O semestre, e com ele minhas observações, se aproxima do fim com uma celebração coletiva do fim das demandas, que está sendo inaugurada justo na complicada aula de Química. Apenas o celular tocando Bonde do Tigrão, a respiração ofegante e os barulhos dos corpos adolescentes são ouvidos, para um fim de dia que se encerra entre palmas, sorrisos e abraços.

Quarta-feira, 04/07

Apesar de Romais traduzir a falta de vontade inicial da turma, “que saco, por que elas tê que vir?”, as estagiárias de psicologia vêm para falar de um novo programa que agrada: mini-estágios. Eles vão colocar em uma lista uma profissão que gostariam de conhecer para a equipe de psicologia providenciar, em setembro, uma semana de atuação em alguma instituição relacionada ao seu interesse. As estagiárias colocam no quadro: “o que você quer ser quando crescer?” e disparam um bate-papo em grupos antes de passarem a lista e, mesmo com suas reservas e mesmo sendo mais coisa para fazer, terminam a atividade animados com a perspectiva. Não é apenas o fim do semestre que se aproxima, mas a transição para o mundo da universidade está cada vez mais próxima, e tanto os alunos como a coordenação sinalizam seu alinhamento no sucesso da atividade. Mas nem tudo está em paz, como revelou Isadora Schneider em entrevista semi-estruturada.

“NÃO EXISTE SÓ EU DE PESSOA NEGRA NO MUNDO”

[...]

Schneider: *Ah, minha irmã recomendou o documentário da Nina Simone, eu adorei aquele Dear White People... acontecem coisas da série aqui no Arcoverde. Mas: aqui não tem negros.*

Ricardo: Tu vê racismo aqui na escola?

Schneider: *Acontece racismo estrutural. Eu estudo aqui desde pequena e sei que esteriotipam, não sabem o que é conviver com negros.*

[...]

Ricardo: E como é nos outros aspectos da tua vida?

Schneider: *Tem minha família: meu pai é branco, mora em Brasília com uma nova família, minha mãe é negra e está desempregada.*

Ricardo: O que faz tua irmã?

Schneider: *Ela estudava aqui na escola, agora faz Administração na UFBon.*

Ricardo: E como é com teu pai?

Schneider: *Ah, tudo bem... eu vou viajar com ele em janeiro, a gente vai pra Londres e Escócia.*

Ricardo: O que ele faz?

Schneider: *Trabalha em Brasília, na Receita Federal.*

[...]

No seu diário, destaco alguns trechos a seguir.

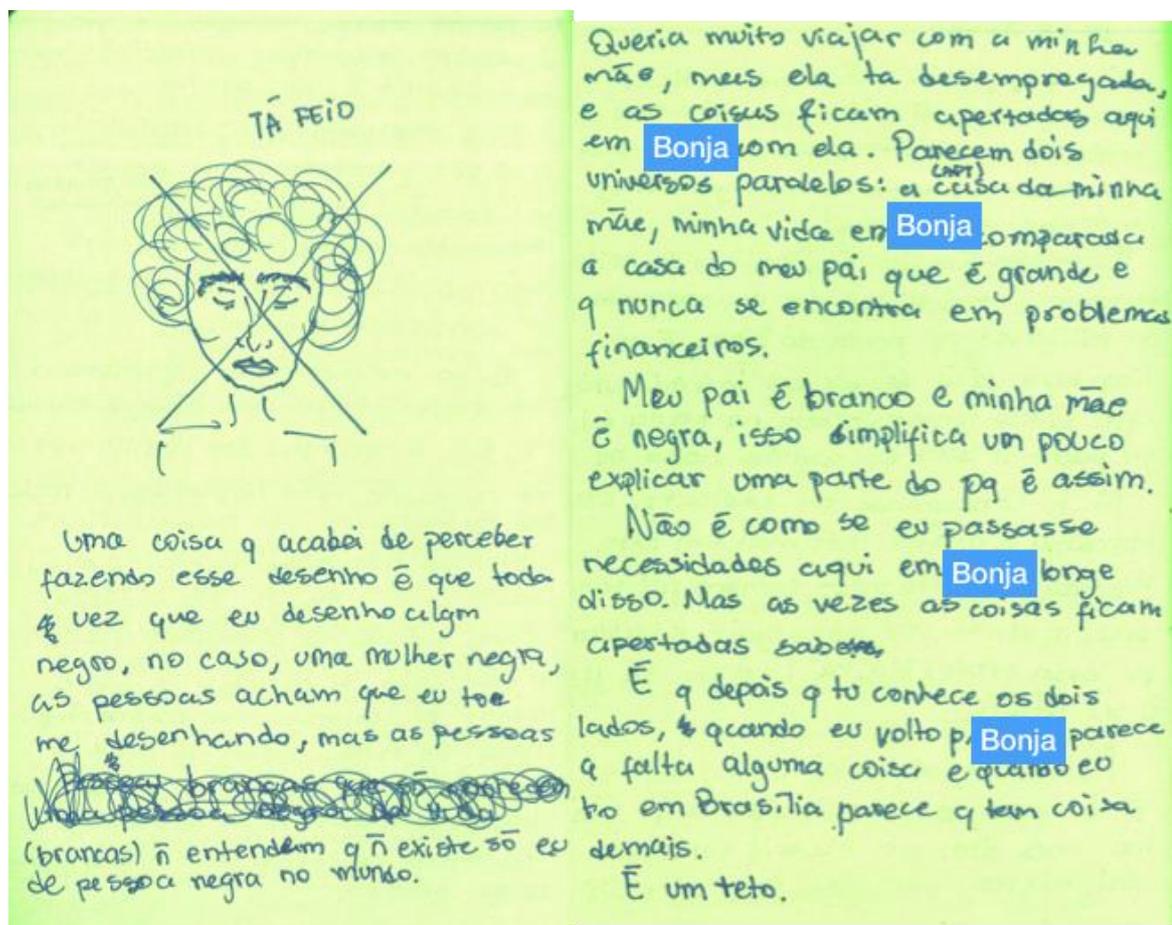
Figura 7 – Trecho do diário de Schneider, adaptado para proteção de anonimato³⁵

As vezes eu entro em um teto de imaginar o que os outros tão pensando, geralmente sobre mim, não pessoas que eu conheço, mas desconhecidos, aqueles que tu vê no super e tu sabe que ela tá olhando pra ti. Maioria delas são brancas pq infelizmente o meio que eu vivo é de brancos; escola, lugar q eu moro, lugares q eu frequento...
 "QUAL A PRIMEIRA IMPRESSÃO Q ELA TEM DE MIM?"
 "SERÁ Q TEM A VER COM O FATO DE EU SER NEGRA?"
 eu mesma me respondo que: óbvio q sim. Tudo que acontece comigo ou com alguma pessoa negra tem a ver com a sua cor, impossível fugir disso.

e a Arcoverde Acho que o Arcoverde trabalha assuntos como racismo, homofobia, machismo... mais que outras escolas, e que nesse quesito ele é muito bom e que deveriam continuar colocando esses assuntos em pauta.
 Mas racismo é ESTRUTURAL, não é por palestras assim que ele vai deixar de existir HOJE, podem ter consequências boas, no FUTURO. NO PRESENTE o Arcoverde é racista.
 No momento em q existe uma pessoa negra na série, é racismo, e a maioria dos negros q estão na escola são bolsistas, é racismo.

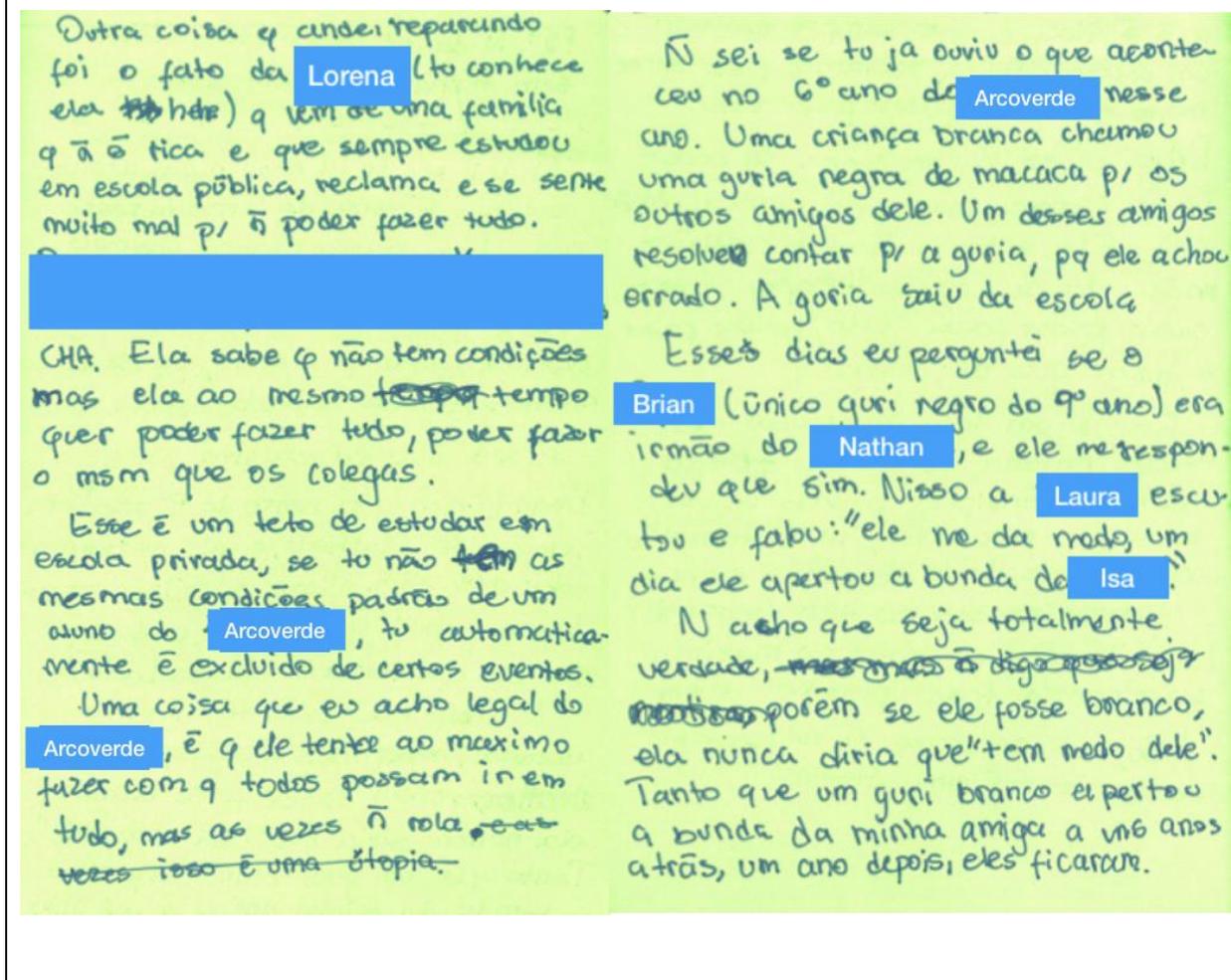
35 Transcrição: Às vezes eu entro em um teto de imaginar o que os outros tão pensando, geralmente sobre mim. Não pessoas que eu conheço, mas desconhecidos, aqueles que você vê no supermercado e sabe que ele tá olhando pra você. Maioria destes são brancos porque infelizmente o meio que eu vivo é de brancos: escolas, lugar que moro, lugares que eu frequento... “qual a primeira impressão que eles tem de mim?” “será que tem a ver com o fato de eu ser negra?” Eu mesma respondo: “óbvio que sim. Tudo que acontece comigo ou com alguma pessoa negra tem a ver com a sua cor, impossível fugir disso.” [...] Acho que o Arcoverde trabalha assuntos como racismo, homofobia, machismo,... mais que outras escolas, e que nesse quesito ele é muito bom e que deveriam continuar colocando esses assuntos em pauta. Mas racismo é ESTRUTURAL, não é por palestras assim que ele vai deixar de existir HOJE, podem ter consequências boas, no FUTURO. NO PRESENTE o Arcoverde é racista. No momento em que existe só uma pessoa negra na série, é racismo. A maioria dos negros que estão na escola são bolsistas, é racismo.

Figura 8 – Trecho 2 do diário de Schneider, adaptado para proteção de anonimato³⁶



36 Transcrição: Uma coisa que acabei de perceber fazendo esse desenho é que toda vez que eu desenho algum negro, no caso, uma mulher negra, as pessoas acham que eu tô me desenhando, mas as pessoas (brancas) não entendem que não existe só eu de pessoa negra no mundo. Queria muito viajar com a minha mãe, mas ela tá desempregada e as coisas ficam apertadas aqui em Bonja com ela. Parecem dois universos paralelos: a casa (apartamento) da minha mãe, minha vida em Bonja, comparada com a casa do meu pai, que é grande e que nunca se encontra em problemas financeiros. Meu pai é branco, minha mãe é negra, isso simplifica um pouco explicar uma parte de por que é assim. Não é como se eu passasse necessidades aqui em Bonja, longe disso. Mas às vezes as coisas ficam apertadas, sabe? É que depois que você conhece os dois lados, quando eu volto pra Bonja parece que falta alguma coisa e quando eu tô em Brasília parece que tem coisa demais. É um teto.

Figura 9 – Trecho 3 do diário de Schneider, adaptado para proteção do anonimato³⁷



Quinta-feira, 05/07

Matemática se desenvolve enquanto a turma tenta combinar uma festa própria. “Na Nati, lá no condomínio?” “Beleza, mas a outra turma não entra na minha casa!” Schneider pergunta para o Sérgio: “Na sua casa?” Ele se vira, meio furioso, meio brincando, xingando que de forma

³⁷ Transcrição: Outra coisa que andei reparando foi o fato da Lorena (você conhece ela hehe) que vem de uma família que não é rica e que sempre estudou em escola pública, reclama e se sente mal por não poder fazer tudo. [...] Ela sabe que não tem condições, mas ela ao mesmo tempo que poder fazer tudo, poder fazer o mesmo que os colegas. Esse é um teto de estudar em escola privada, se você não tem as mesmas condições padrão de um aluno do Arcoverde, você automaticamente é excluído de certos eventos. Uma coisa que eu acho legal do Arcoverde é que ele tenta ao máximo fazer com que todos possam ir em tudo, mas as vezes não rola e as vezes isso é uma utopia. Não sei se você já ouviu o que aconteceu no 6º ano do Arcoverde nesse ano. Uma criança branca chamou uma menina negra de macaca para os outros amigos dele. Um desses amigos resolveu contar para a menina, porque ele achou errado. A menina saiu da escola. Esses dias eu perguntei se o Brian (único menino negro do 9º ano) era irmão do Nathan, e ele respondeu que sim. Nisso a Laura escutou e falou “ele me dá medo, um dia ele apertou a bunda da Isa”. Não acho que isso seja totalmente verdade, porém se ele fosse branco, ela nunca diria que “tem medo dele”. Tanto que um menino branco apertou a bunda da minha amiga a vários anos e um ano depois eles ficaram.

alguma, já que na última vez foi “meio falhada”, como me contou Cami, e ele teve de se estressar. Romais brinca com o professor: “Beto, noite na sua casa?” Ao meu lado, as “meninas do fundo” falam de uma festa que fizeram no início do ano, quando Laura e Nati tiveram que ficar limpando todo o apartamento até de manhã, porque havia vômito por tudo e até uma cortina foi rasgada. Pitter então mostra que ela está com uma carteira de cigarros. Enquanto as colegas a repreendem, aproveita o clima para me mostrar a famosa identidade falsa, e Cami faz o mesmo, explicando como substituem o 1 pelo 0, parecendo que nasceram em 2000, de forma a terem 18 anos. Fabri, neste momento em que discutem as identidades falsas, faz um comentário racista: “estão sempre pedindo identidade agora, meu irmão que nem tem cara de ladrão pediram identidade”. Isabela Rech, Nati e Laura discutem com Fabri, aparentemente rebatendo o racismo que o sustenta, dizendo que seu comentário não tem nada a ver, e que se a Pitter fosse negra, favelada, não poderia fazer essas coisas, e terminam a conversa não apenas repreendendo o racismo de Fabri, mas dizendo que Pitter está “de boa” demais com suas infrações.

Sexta-feira, 06/07

Em Literatura, trabalham O Guarani. Cristiano explica como Peri sobe uma palmeira molhada gigantesca segurando Cecília: “Pensa nas palmeiras ali da avenida!”, fala, conectando-se com a realidade dos alunos, que riem. E, explica, o livro acaba com Peri levando a palmeira inteira, com Cecília em cima, sendo esta, assim, uma lenda diluviana como a da bíblia, unindo as raças do Brasil: a branca, humana, e a indígena, heroica. Rapidamente, Cristiano já está num outro livro que precisam ler: Iracema, que descreve como uma releitura de Alencar a uma lenda popular cearense. De maneira envolvente como de costume, Cristiano usa do mundo do aluno para ir explicando o livro. É crítico a como duas nações indígenas batalham para ver quem recebe o herói colonizador Martim, retratando um ideal que é europeu de hospitalidade. Alencar, para Cristiano, também racionaliza a sabedoria indígena, falando da mágica do pajé como se fossem truques. Cristiano, apesar de adorado, nem sempre acerta, e faz piada sobre o dia de Santo Antônio ter recém passado, conclamando as “meninas casamenteiras”, ao que alguma das meninas retruca: “tá em falta a casamenteira”. Segue então, contando que o nome Martim, o herói da história, vem de Marte, o deus europeu da conquista, enquanto Iracema é um anagrama para América. Trata-se, assim, do europeu que fecunda a América. No final, conta o professor, Iracema morre, Poti, o indígena “*best*” de Martim, ajoelha-se e converte-se ao catolicismo, dissolvendo-se a cultura americana original em nome da nova cultura brasileira.

Sem perder tempo, Cristiano já vai para mais um livro de Alencar, Ubirajara. Alguns ensaios de conversa paralela são silenciados por diversos “sh” de uma turma que está mobilizada. Cristiano fala que os rituais de passagem indígenas do livro, como pôr mão em formigas, são lidos como exóticos, mas não diferem tanto dos rituais dos alunos, como a tortura do vestibular. Fala, então, que Ubirajara é uma cópia do clássico Tristão e Isolda, quando acaba a bateria do computador que projetava os slides. O professor segue até o fim sem seu apoio, pois aparentemente já sabe de cabeça o *storytelling* mais transmissivo do que dialógico de suas aulas. Conta, enfim, do “momento Ulisses” do livro, em que o herói consegue dobrar um arco. Antes de bater, o professor conclui dizendo que uma das principais conclusões a partir da obra de Alencar é como ele silencia a origem negra do Brasil. Passa um bom tempo reclamando de famílias brancas que conhece, de pais de alunos seus e de pais de colegas de sua filha no Franciscano, como um casal com que foi jantar, que são contra as cotas raciais. Imita a voz de uma mãe do Franciscano: “ai porque esses negros tiram as vagas... ai, porque a qualidade está diminuindo, ... ai, porque cotas é racismo”. “Minha filha, o Arcoverde a mensalidade é 2.000 por mês. Vai ali pro São Jorge pra ver! Aliás, a Fabiane, da Comissão Manetenedora aqui da escola, pesquisa justamente a qualidade na UFBon e reafirma que os cotistas nem de longe são os piores alunos.” E completa: “mas é isso, se vê na mentalidade Alencar. O branco e o indígena inventado fazem o Brasil, com o negro às margens”. Manda fazerem a lista e se senta, enquanto Romais desfaz o forte abraço que dava em Schneider enquanto Cristiano fazia sua fala.

No intervalo, Kim aproveita a quebra para me mostrar seu plano de fundo do celular, um tigre em uma jangada. “É para me manter com calma e equilíbrio, como um tigre na água”. Mas arremata: “só que na semana de provas agora eu vou mudar, aí o fundo vira o calendário da semana”. Não à toa, como percebi ao entrevista-lo, é ele quem tem como fundo de tela do celular, em sua busca por equilíbrio, um tigre em uma jangada, um animal forte, porém fora de seu *habitat*. Tampouco é à toa que se esforça a tal ponto em ir bem na escola que este fundo de tela muda para um calendário de provas de trimestre em trimestre.

“O QUE TENHO QUE FAZER É ME ESFORÇAR”

Ricardo: Onde tu estudavas nesta época?

Kim: *No Espanha, [...] é uma das melhores escolas estaduais, sabe? Mas aí eu e mais dois meninos que tão na outra turma, que íamos bem, ganhamos bolsa para vir pra cá.*

Ricardo: E como era lá?

Kim: *Ah, aquela coisa, ambiente desagradável, ensino fraco...*

Ricardo: E como está aqui?

Kim: *Ah aqui tem muita pressão, mesmo não sendo explícito. E aí só consigo sentar na frente, só que ser assim segrega. Tipo, eu não gosto de conversar, acho falta de respeito e eu quero prestar atenção.*

Ricardo: Mas então quem são as pessoas com quem tu mais falas?

Kim: *No 1º ano eu converso com várias pessoas, tipo, você já viu eu com a Hortênsia e a Jessica no recreio, né? O recreio é sagrado, passa em 1 segundo, e fico mais com elas. E falo um pouco com o pessoal que era do Espanha. Mas ano passado, sim, que caí de para-quedas na outra turma. Aí eu ficava perambulando.*

Ricardo: E me conta um pouco da tua família.

Kim: *Eu tenho um irmão por parte de pai, a gente é bem afastado. Meu pai era alcoólatra, ele morreu em 2014, e meu irmão é bem mais velho. Mas tenho também um primo que foi laureado na faculdade e outro que é físico na Holanda. Minha mãe é solteira e moro com ela.*

Ricardo: Onde vocês moram?

Kim: *No Sampaio-Anhangá³⁸, sabe?*

Ricardo: É longe, né? Como tu vens pra escola?

Kim: *Vou de ônibus. Aí tenho que acordar normalmente às 5h30, mas hoje tive que acordar 4h00 pra terminar o trabalho de Religião pra amanhã.*

Ricardo: E como tu vê as notas, a coisa da avaliação na escola?

Kim: *Cara, tive que fazer acompanhamento psiquiátrico, mas consegui me desgrudar: minha vida era só nota, só colégio. Mas a nota... é um sistema necessário. Não é eficaz, é maçante, mas é o que temos. O que eu tenho que fazer é me esforçar.*

Registro como Kim não vê a crítica ao sistema de notas como algo frutífero, pois a ele não cabe reimaginar estas práticas, mas se adaptar o mais eficientemente possível, em um olhar associado aos grupos trabalhadores que priorizam o utilitarismo prático (THIN, 2006). Mas, por mais que apresente este tipo de disposição, está aprendendo como a escola pode oferecer muito mais do que isso, e se impressiona com a qualidade da escola que agora, com bolsa, pode frequentar:

Ricardo: E se a escola fosse ganhar um prêmio, seria pelo quê?

Kim: *Pela atitude. Por formar cidadão. Eles se preocupam com os resultados, mas dão liberdade, sabe? Os debates que tem aqui não acontecem em toda escola. Essa palestra que teve hoje já é a terceira que tive de sexualidade desde que entrei ano passado. No meu segundo dia de aula já teve roda com a turma falando de feminismo e discutindo a relação com o São Jorge. Nos 9 anos do outro colégio, nunca debati essas coisas.*

³⁸ Bairro distante, na Zona Norte de Bonjardim, geralmente acolhendo famílias de classe trabalhadora.

Ao invés de Inglês, na sequência, Giovani chama todos para o auditório, onde vão ter a segunda de uma série de palestras sobre profissões. A primeira edição foi de Música e hoje vão conhecer a Psicologia. A primeira palestrante é uma jovem que fez Psicologia, mas que se define como consultora de moda e estilo. Diz que nunca gostou de clínica, que queria ajudar, e por isso pensava em trabalhar em algum asilo ou presídio, mas começou no RH das lojas Rampage. Fez, depois, intercâmbio em Nova Iorque para estudar inglês e finalmente um curso de consultoria de imagem em uma escola de moda, até decidir se tornar consultora de estilo. Diz que demora de 4 a 5 encontros com a cliente para entrar no seu guarda roupa. Mostra estilos de roupas, fala da Kim Kardashian e brinca “meninos conhecem?”, apenas para aumentarem os murmúrios que já se espalhavam, indicando desconforto com a palestrante. Quando fala que nós, mulheres, gostamos de seduzir à noite, pergunto à Nati e Laura, “meninas do fundo”, o que estão achando, ao que Nati fala que é meio “inutilizã”, e Laura diz “legal saber, mas me interesse por direito ou biomedicina”. A palestra termina com: “vão pra longe, façam intercâmbio!” Na sequência, um psicólogo por volta dos 30 anos apresenta sua empresa, afirmando que também se vê não só como psicólogo, mas como empreendedor. Foi a sua empresa a responsável pelos novos espelhos de classe do Ensino Médio, feitos há dois anos, mas ela se especializa em melhorar as relações entre funcionários de empresas a partir de pesquisa de clima, resolução de conflitos e descoberta de talentos. Os alunos e as alunas saem conversando animados, satisfeitos por saírem da rotina, por conhecerem profissionais jovens e que saem do estereótipo, o que prevalece perante qualquer crítica mais aparente ou generalizada sugerida pelos burburinhos. Poder sair da rotina, poder se imaginar fora da escola, poder escolher um caminho universitário, afinal, por mais que problematizações possam ser feitas, são os sentimentos que importam para as suas vidas naquele contexto.

Segunda-feira, 09/07

Alexandre aparece de manhã cedo com mais uma garrafa de 5 litros, pois seguem chegando novas tampinhas para a campanha de Inovação Social. Aos poucos vão desligando seus fones e fazendo exercícios de uma satisfeita professora Jussara, que vê seus alunos focados para a prova de Biologia. Amanhã, afinal, já se inicia a semana de provas, para na quarta-feira seguinte poder ser finalmente iniciada a “Semana” Olímpica de três dias. Fabri reclama que a maioria das escolas já está de férias, e eles ainda tem 1 semana de provas, três dias de jogos e só depois uma única semana de descanso. Mas o bom humor prevalece, com a certeza de que

são as últimas provas antes das diversões olímpicas e da semana livre de qualquer cobrança. As “meninas do fundo” começam a combinar a próxima festa só da turma, rememorando novamente outros eventos, e finalmente criticam a escola, já que agora terão de pagar pelos treinos de handebol que conseguiram estabelecer como conquista das meninas. Tudo isso ocorre enquanto compartilham uma térmica de café e bolachinhas integrais, além de risadas com Fábio e conversas íntimas com o Chico. Até bater para Português, conversam sobre a matéria, negociam cor e estampa da camiseta da turma para a Semana Olímpica e Fábio me diz que vai para Maceió na semana de férias com sua mãe, para um congresso em que ela participará enquanto ele frequentará as sessões para pequenos cientistas. A busca por conhecimento, articulada à incessante instrumentalização, não pode descansar.

Os últimos dias

Já despontam oito garrafões cheios de tampinhas na entrada da sala quando saio pela última vez, passando por um corredor escuro e frio de um longo pavilhão em que, nos últimos dias, estudavam os alunos e as alunas antes das salas serem abertas pela Jane, do corredor, para as provas. Mas os exames finalmente passaram, entre estudos intensos, noites mal dormidas, colas entre amigos e negociações com os professores. Vieram a Semana Olímpica, a dança coletiva, as *selfies* e finalmente, o relaxamento para a turma, e para mim também. Extenuado, deixo a escola sem todas as respostas, mas conhecendo um pouco melhor tanto capitais encarnados nos estudantes que fracassam, quanto as dificuldades incorporadas pelos estudantes que são bem-sucedidos. Como discuto a seguir, esses são exemplos da multiplicidade de processos que, por mais que diversos, aproximam individualidades da turma a trajetórias de distinção social. Não é pouco, nem sem valor sociológico, como testemunhei, o que está acontecendo dentro desta escola de classe média, e é por isso que a seguir compartilho as “reconstruções” que minha experiência permitiu propor, seja narrando possibilidades de criar sentido para este recorte da vida na escola, seja propondo novas interrogações para a pesquisa das relações entre escola e sociedade.

4 DISTINÇÃO E CONTRADIÇÃO: UNIDADE NA DIFERENÇA

4.1 ESTUDANTES DE CLASSE MÉDIA COMO SUJEITOS SOCIAIS

As alunas e os alunos revelam criatividade e desinteresse, sensibilidade e frieza, solidariedade e egoísmo. São capazes de “liderar o Brasil”, como sugeria o professor Fúlvio, ao mesmo tempo em que incapazes de olhar para o outro lado da rua. São sujeitos: “objetivados” (BOURDIEU, 2014), mas não por isso menos complexos, menos únicos. Na tarefa de compreender a distinção social na escola de classe média, é fundamental, portanto, posicionar estes estudantes para além de pré-julgamentos morais ou de assunções não testadas, baseadas em “garantias” de leis científicas. Um aspecto da explicação de como a escolarização desta turma relaciona-se com a distinção social está no reconhecimento de cada estudante como sujeito social, e não como representantes homogêneos de uma suposta massa mecanicamente correspondente a uma posição ou representação social pré-estabelecida.

Seria fácil, de certo modo, encarar o problema da distinção a partir da ideia de correspondência garantida do econômico ao ideológico, como se pudéssemos resumir os grupos médios a “capatazes da elite” (SOUZA, 2018), de forma que estas pessoas seriam “sádicos”, “egoístas” (SOUZA, 2018) perante a exploração das camadas trabalhadoras. A questão da distinção social se complica, porém, quando os estudantes e as estudantes pesquisados elaboram criticamente sua posição social e, à sua maneira, agem na escola em boa medida de maneira contraditória. A aversão dos pesquisadores e pesquisadoras a olhar para si (VAN ZANTEN, 2002³⁹ apud NOGUEIRA, 2013) e a carga de “normalidade” subsumida para a escolarização das classes médias (POWER et al., 2003), enquanto problemáticas nos estudos das desigualdades escolares, podem ser complementadas, neste ponto, com um reducionismo lido por Hall como o “problema da ideologia” (2003). Este, herança de uma corrente marxista reducionista, estabeleceu correspondências fixas entre a posição social na estrutura econômica e as consciências individuais, apontando para a determinação “em última instância”, ao invés de vislumbrá-la em “primeira instância”. Não é difícil localizar, em eventos, revistas e na literatura sobre as classes médias, análises que assumem esta linha:

Nossa classe média não apenas explora economicamente as classes abaixo dela, ela humilha covardemente os mais frágeis, os esquecidos e abandonados tanto por ela, classe média, quanto pela “elite do atraso”. Pior ainda, extrai tanto prazer dessa

39 VAN ZANTEN, Agnès. La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d’élèves des classes moyennes. *Éducation et Sociétés*, Paris, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2002.

opressão que sai às ruas toda vez que a política pretende diminuir a abissal distância entre as classes, ainda que com o pretexto do moralismo de fachada contra a “corrupção seletiva” só da política e só da “esquerda”. Somente contra os partidos das classes populares a classe média revoltada sai às ruas, nunca contra os partidos da elite dos proprietários. É isso que a faz tão dócil e manipulável. (SOUZA, 2018, p. 101).

Hoje é comum encontrar um médico com pressa de chegar em casa para assistir ao Big Brother Brasil, um engenheiro prostrado em sua sala vendo programas de auditório de domingo, ou advogados e professores ansiosos para o lançamento do próximo *Vingadores*, filme de maior bilheteria da indústria cultural. [...] adquire o conhecimento útil, apenas o que serve para o trabalho e, assim, obtém poder de compra. Estuda, faz faculdade para ter um bom emprego e só. Cultura para trabalho e não trabalho para cultura. Essa classe média enche suas redes sociais com fotos de viagens, geralmente com legendas ligadas à diversão e ao lazer. Não pretende apreender a cultura dos lugares que visita, o “conjunto de potenciais produzidos pela história”, como disse Eagleton. É uma cultura que está para o lazer e a diversão e que jamais conceberá o lazer e a diversão para a cultura. (FAGUNDES, 2018).

Eu odeio a classe média. A classe média é o atraso de vida. A classe média é a estupidez; é o que tem de reacionário, conservador, ignorante, petulante, arrogante, terrorista. É uma coisa fora do comum. [...] A classe média é uma abominação política, porque é fascista, é uma abominação ética porque é violenta, e é uma abominação cognitiva porque é ignorante. Fim. (informação verbal⁴⁰).

Como esta etnografia aponta, porém, os estudantes, apesar do privilégio relativo, podem não ser uma “abominação ética”, mas culturalmente interessados e ideologicamente críticos, sem deixar de ser classe média. Há uma diversidade de práticas na sala de aula que podem ser problematizadas como estratégias distintivas; mas foi recorrente perceber, seja a partir de iniciativas dos alunos, como as doações recorrentes, as críticas à pedagogia conteudista, o apoio moral a colegas em situações difíceis, seja a partir de iniciativas da escola bem recebidas por eles, como palestras e abordagens mais progressistas de certas disciplinas, por exemplo, também, ao mesmo tempo, uma aprendizagem crítica do mundo a sua volta e uma intencionalidade de, a partir de seus referenciais, fazer algo a respeito das injustiças sociais. Não seria possível, assim, encaixá-los simplesmente como dóceis membros de uma classe média manipulada pelas elites ou como covardes frente à classe trabalhadora, ainda que este tipo de comportamento também aconteça em outros contextos (SOUZA, 2018). Um primeiro argumento que apresento, portanto, é também um convite para ultrapassar a pressuposição automática de uma caricatura que, além de ser problemática, tem, em considerável amplitude, se disseminado em um debate importante sobre a relação da escola com as desigualdades sociais.

Como lembra Hall (2003), porém, uma resposta insatisfatória a este difundido mecanicismo do econômico sobre as consciências tem sido simplesmente desabar para o

40 Fala de Marilena Chauí em lançamento do livro “10 anos de Governos Pós-Neoliberais no Brasil: Lula e Dilma”, de Emil Sader, em São Paulo, dia 13 de maio de 2013.

extremo oposto: tomar os sujeitos como independentes de constrangimentos materiais, de limites econômicos e históricos específicos, como se as determinações não influíssem no que podemos nomear como possível ou razoável.

Uma das consequências desse tipo de trabalho revisionista tem sido a destruição completa do problema da estruturação classista da ideologia e as formas pelas quais a ideologia intervém nas lutas sociais. Frequentemente, essa abordagem substitui as noções inadequadas de ideologia atribuídas em bloco às classes por uma noção “discursiva” igualmente insatisfatória, que implica uma flutuação totalmente livre de todos os elementos e discursos ideológicos. A imagem dos grandes e imutáveis batalhões de classe carregando a pesada bagagem ideológica que lhes é atribuída, no campo da luta, com seus números de registro ideológico nas costas, como se referiu Poulantzas no passado, é substituída aqui pela infinidade de sutis variações pelos quais os elementos de um discurso parecem combinar e recombinar espontaneamente uns com os outros, sem quaisquer restrições materiais a não ser aquelas oferecidas pelas próprias operações discursivas. (HALL, 2003, p. 269).

O caso da rotina escolar dos alunos e das alunas estudados ilustra a potência de posicionar a determinação social em primeira instância – ou de ler a objetividade como subjetivada. Tome-se, por exemplo, o grupo de meninos que elabora constantemente críticas à escola, nas figuras de Mig, Giba e Ique. Eles se constituem como jovens que poderiam, nessas leituras, simplesmente incorporar uma conformidade à cultura escolar, a partir de sua aproximação “naturalmente” orquestrada ao longo de suas vidas ao arbitrário cultural. Assentimento, assim, aliado a uma “boa vontade cultural” perante a escola, supostamente lhes seria convertido em sucesso e mobilidade social ascendente. Pensando este grupo de meninos em termos de um marxismo mecanicista, posicionaríamos a escola de classe média como aparato ideológico do capital, disseminando interesses burgueses específicos de egoísmo e indiferença, de maneira a totalizar suas subjetividades como capatazes da elite do atraso (SOUZA, 2018).

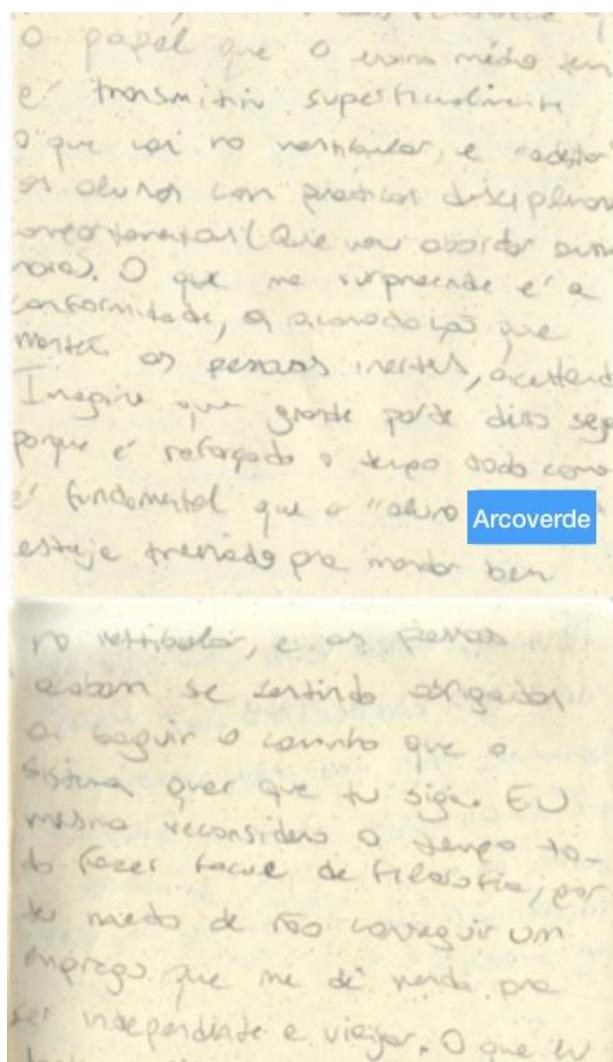
No entanto, o que observei foi um grupo que, ao longo das semanas, recorrentemente criticava a escola, como demonstram sua impaciência com a rotina, sua falta de envolvimento com os testes, suas entrevistas individuais e em grupo e o diário de Ique, que foi essencialmente uma série de pequenos tratados filosóficos contra o sistema da escola. A sua resistência a esta cultura escolar, porém, tampouco poderia ser colocada em termos mecanicistas, como se fosse explicada apenas como uma resistência de classe trabalhadora fora de lugar, incorporada em um “acidente histórico” que é a classe média, ou, senão, uma construção formalmente articulada de ação programática contra-hegemônica. Minha leitura foi de que, pelo contrário, a partir de sua rearticulação ativa de significados e práticas da escola, os alunos terminavam por produzir, como sujeitos individuais e coletivos, formas criativas, próprias e contraditórias de inclinações

que poderão ser convertidas, pela exclusividade de suas críticas sofisticadas e corajosas, como distintivas em seus percursos sociais individuais. Neste sentido, os alunos se envolvem com modos de produzir estratégias individualizadas de envolvimento com o conhecimento, a ponto de que, em diferentes momentos não só renegociam, mas mesmo entram em atrito com as técnicas e crenças propostas pela sua escola e pelo meio social que habitam, como demonstra reflexão de Ique sobre o mundo do trabalho:

[...] acho que o maior desafio que a gente tem é encontrar uma atividade ou trabalho que seja conectado com aquilo que você acredita e que sinta que tá fazendo algo efetivo, significativo. E como a gente é privilegiado, a tendência é, com essa inércia, que a gente “deveria querer” acumular mais, e acho que é bem o contrário. Nascendo num ambiente assim, você tem liberdade pra perceber que não é necessariamente o caminho.

Como Ique indica, em certos sentidos, acumular capital econômico pode não ser a estratégia primordial para estes jovens em termos de sucesso. Priorizar atividades que se conectem a suas crenças, identidades e significados, tacitamente compreendidos como legítimos, aparece como mais decisivo para suas ambições. Ique compreende que seu êxito não resultaria de incorporar o que lhe é imposto pelas figuras de autoridade ou por padrões hegemônicos e estereotipados de pretensão: por meramente “acumular mais” capital econômico. Seu êxito depende de se conectar com o que acredita, com o que quer, com sua liberdade. Neste ponto, o capital cultural incorporado é reconhecido pelo aluno como o que ele tem de valioso: sua própria criticidade, agilidade de pensamento e capacidade de fazer relações, bases de seu *habitus* de classe. O aspecto do *eidos* em seu *habitus*, ou seja, a dimensão intelectual do que exprime em seus comportamentos, exibida também nos diversos modos como ao longo das semanas se colocou, o posiciona distintivamente como autônomo, crítico e, possivelmente, o projeta como um futuro “líder” ou mesmo um “empreendedor”. O aluno explicita sua posição crítica ao enfoque apenas sobre o capital econômico e sobre o capital cultural institucionalizado, “vulgaridade” a que se opõe (BOURDIEU, 2013), defendendo uma conexão maior entre sua “identidade” e o conhecimento:

Figura 10 – Trecho B do diário de Ique, adaptado para proteção de anonimato⁴¹



Neste trecho, há um desacordo entre o que Ique vê como importante em sua educação e aquilo que vê a escola fazer: para ele, a escola não deve “adestrar”, ser conteudista, mas, pensando sua fala anterior, a escola deve ser uma instituição que ajuda o aluno a valorizar seus próprios sonhos e modos de significação. Neste ponto, é importante perceber, porém, não apenas os elementos críticos do argumento de Ique, que ressoam demandas históricas de uma luta educacional mais progressista. A parte final de sua fala traz que ele compreende que as pessoas se acomodam, pois ele mesmo, por mais que queira fazer Filosofia, repensa

41 Transcrição: *O papel que o Ensino Médio tem é transmitir superficialmente o que cai no vestibular, e “adestrar” os alunos com práticas disciplinares, comportamentais (que vou abordar outra hora). O que me surpreende é a conformidade, a acomodação que mantém as pessoas inertes, aceitando. Imagino que grande parte disso seja porque é reforçado o tempo todo que é fundamental que o “aluno Arcoverde” esteja treinado para mandar bem no vestibular, e as pessoas acabam se sentindo obrigadas a seguir o caminho que o sistema quer que você siga. Eu mesmo reconsidero o tempo todo fazer facul de Filosofia, por ter medo de não conseguir um emprego que me dê renda para ser independente e viajar.*

constantemente a opção, em função do retorno financeiro duvidoso da carreira. É relevante articular, assim, o olhar crítico de Ique a um contexto social em que “se acomodar” significa aceitar que o sucesso seja “apenas” um acúmulo de capital econômico, ao invés de igualmente se conectar à cultura, aos sentimentos e valores, tendo a carreira ao mesmo tempo um significado para a pessoa. Dada a dificuldade de ir atrás de tudo isso, faz sentido que ele renuncie a uma profissão dos sonhos para “se contentar” em ter dinheiro o suficiente para convertê-lo em viagens e independência. O olhar crítico, neste ponto, é articulado a uma certeza tácita de que algumas condições fundamentais estão estabelecidas. Entrar na universidade é, neste sentido, a garantia educacional mais evidente que Ique indica possuir em seu modo de ver a transição para o trabalho.

Sustentando esta certeza sobre o que tem garantido de antemão, é possível pensar em uma autoconfiança que Ique, tanto nestas falas quanto durante suas intervenções ao longo das semanas, indica incorporar. Exibe um sentimento de autorização para refletir, estruturar e manifestar desafios aos modos de avaliação da escola, permitindo-se construir e sugerir modos alternativos de pensar o sucesso escolar. Esta agência de Ique pode ser pensada em termos de um protagonismo do aluno que vai além de uma reprodução social automática, pois envolve uma conexão de sua posição de privilégio com uma prática criativa, sustentada justamente em sua autoconfiança. Proponho que esta estratégia pode ser examinada a partir da noção de *entitlement* (SKEGGS, 2002), um componente daquilo que Williams (1979) define como “estrutura de sentimento”. Para o autor britânico, tal estrutura relaciona-se com:

[...] a finalidade de acentuar uma distinção a respeito dos aspectos mais formais “concepção do mundo” ou “ideologia”. Não se trata somente de que devamos ir mais além de crenças sistemáticas e formalmente sustentadas, ainda que sempre devamos as incluir. Trata-se de que estamos interessados nos significados e valores tais como são vividos e sentidos ativamente. [...] Estamos falando dos [...] elementos especificamente afetivos da consciência e das relações, e não sentimento contra pensamento, mas pensamento tal como é sentido e sentimento tal como é pensado. (WILLIAMS, 2000, p. 154-155).⁴²

A concepção de estrutura de sentimento de Williams ajuda a posicionar os sentimentos não como algo isolado do campo das ideias ou da materialidade, mas como um elemento relacionado à estrutura econômica e aos referenciais mentais das consciências, simultaneamente. Skeggs (2002), ao posicionar o sentimento de *entitlement* verificado entre as classes médias como parte de uma estrutura de sentimento, indica como a análise das

42 Prefiro traduzir do espanhol este trecho em função dos problemas encontrados na versão em português também consultada da obra.

subjetividades não pode ser isolada de elementos constituintes da experiência objetiva – pelo contrário, compreender tal sentimento de *entitlement* pode ser uma forma de compreender como experiências individuais podem ser articuladas a regularidades ideológicas e econômicas. Ao descrever sua experiência, como mulher de classe popular, de acessar a universidade, a autora explica como se constitui este sentimento entre as classes médias:

Se eu não tivesse ido à universidade, não teria conhecido tanto sobre a classe média (a não ser via representações). Minhas redes de contato simplesmente não os incluía (devido a fatores geográficos, educacionais e culturais). Na universidade, eu aprendi sobre o poder das redes de contato da classe média. Muitas das pessoas que conheci não precisam se candidatar a empregos; independente do que fizessem, seus futuros estavam assegurados. A maioria tinha acesso a empregos lucrativos em um mercado de trabalho do qual eu ainda era excluída. Aprendi o que significava as pessoas não precisarem se preocupar com dinheiro. Conheci aqueles cuja confiança em si mesmos parecia absoluta e aqueles que não tinham dúvidas de que sua cultura e sua política estava certa. Conheci aqueles cujas “estruturas de sentimentos” não eram baseadas nas políticas emocionais da ansiedade e da dúvida, mas naquelas da segurança e da confiança. Foi este meu posicionamento íntimo com “outros” que me permitiu ver diferenças e sentir a desigualdade. Pessoas de classe média podem operar com um sentimento de *entitlement* para recompensas sociais e econômicas que estariam além da compreensão daqueles de classe trabalhadora, para quem limitação e constrangimento moldam a movimentação social. Meu acesso à classe média permitiu-me construir ferramentas inteiramente diferentes para entender minha posição no espaço social: as possibilidades abriram e eu tentei começar a construir *entitlements*. Foi a partir desse momento que eu comecei a ter problemas com minha família e meus amigos de classe trabalhadora, que viram minha adoção de disposições de classe média como sinais de arrogância ou de ter pretensões. (SKEGGS, 2002, p. 136-137).

Este é um sentimento de confiança tácita, de que alguém está autorizado a ir ao encontro do que sente como correto, pois se o fizer tudo acabará bem. Este tipo de propensão se viabiliza porque as condições estruturais para se viver em sociedade aparecem para pessoas de classe média como asseguradas de antemão por um acúmulo de diferentes capitais que, por mais que incomparáveis ao caso da elite, impede que a posse de uma série de privilégios seja imaginada como ameaçada. As pretensões que muitos alunos desenham, assim, para seu futuro, podem ser comprometidas com propósitos socialmente relevantes, mas em primeira instância vem recorrentemente a confiança de que merecem as condições estruturais que os afastam de qualquer possibilidade de desclassificação, de modo que constroem seus projetos ativamente, porém de maneira informada por sua condição de relativo privilégio. Isto se observa repetidamente na forma como pensam sua vida acadêmica, que tomam como assegurada, mas que mesmo assim ainda tem de ser trabalhada em termos de 1) articulação aos seus interesses mais socialmente engajados, que são genuínos; 2) e a recompensas econômicas, que viabilizam seu “estilo de vida” (BOURDIEU, 2013), e que precisam ser garantidas. Na linha das

inquietações de Ique frente à opção por Filosofia, Schneider, Sílvia e Pitter revelam o mesmo dilema.

Figura 11 – Trecho B do diário de Schneider⁴³

Há um tempo eu não fazia ideia do q eu iria fazer na facul. Ainda ñ tenho uma ideia fixa, por isso ainda me perco na pergunta "o q tu vai fazer na faculdade?" O que eu realmente gostaria de fazer é HISTÓRIA, ~~mas~~ OU CIÊNCIAS SOCIAIS, mas primeiro: eu ñ quero ser professora. segundo: quero ter a capacidade de sustentar a mim e a minha família (o que ñ é

Sílvia, em grupo de discussão:

Eu gostaria, tipo, com relação a faculdade, tar fazendo Ciências Sociais, porque é meu amorzinho. Não se idealizo muito porque tenho contato muito pequeno na escola e idealizo... talvez seja mais. Mas enfim. Não quero de jeito nenhum dar aula na escola, não ia dar certo, não tenho paciência. Eu acho que seria legal morar num apezinho no bairro do Salvador, já falei com minha irmã; só eu e ela. Ela não vai ter renda boa também, ela faz Letras, se ferrou, mas enfim.

Isabela Pitter, em grupo de discussão:

Pitter: Quero fazer medicina e sei que não vai ser fácil. Mas quando eu tiver formada, eu também quero trabalhar com trabalhos voluntários... é isso que quero fazer. Se não puder ser com trabalhos voluntários, não quero nem trabalhar. Tipo, também quero poder continuar saindo com amigos, não ficar só trabalhando... pra não ficar louca. Também queria um dia fazer o curso de Ciências Sociais... mas fazer por cursar, porque me interessa.

⁴³ Transcrição: Há um tempo eu não fazia ideia do que eu iria fazer na facul. Ainda não tenho uma ideia fixa, por isso ainda me perco na pergunta "o que você vai fazer na faculdade?" O que eu realmente gostaria de fazer é História, ou Ciências Sociais, mas primeiro: eu não quero ser professora. Segundo: quero ter capacidade de sustentar a mim e a minha família.

Ricardo: Por que queres fazer voluntariado?

Pitter: *Eu sempre quis, desde pequena quis, e faço hoje, mas só pude começar ao ter idade mínima, 14 anos. É o que eu gosto e o que quero fazer.*

Ricardo: Mas por que voluntariado? Tua profissão não faria já bem aos outros?

Pitter: *Mas coisas que o dinheiro não pode mover. Sei lá, só quem paga é burgueses, elite, Arcoverde. Quero ajudar também quem não tem condição.*

O diário e as falas acima são reveladores da forma como os alunos e as alunas tomam como básico, fundamental, acessar a universidade e garantir as condições materiais para o estilo de vida ao qual não cogitam renunciar. Mas, para além disso, as falas revelam todas as possibilidades de conectarem sua autoconfiança em seu potencial para irem atrás de sonhos, que podem ser vinculados a pautas mais socialmente comprometidas. Um caso emblemático desta articulação múltipla é o caso de Pitter, que produz um significado de trabalho social a partir da prática de voluntariado, de modo que não aparecem possibilidades de conexão entre a prática da medicina e um engajamento social; ao mesmo tempo, no mesmo diálogo, é capaz de entender a importância da crítica social, tanto que almeja cursar Ciências Sociais, mas esta possibilidade de acessar a universidade não aparece como o privilégio que efetivamente é, mas como um curso complementar que pode “fazer por fazer”, desinteressadamente.

Mig encarna este *entitlement*, por sua vez, não necessariamente pensando no sucesso futuro, mas ao sentir que ainda precisa trabalhar mais duro – não para se adaptar à escola, mas para alterá-la conforme seus critérios. É como se fosse devido a ele uma coordenação pedagógica qualificada o suficiente para entender que o sistema de provas precisa mudar para ser mais de acordo com suas convicções sobre a importância de cuidados com a saúde mental. Não se coloca em dúvida, portanto, a importância do respeito à saúde mental e às condições psicológicas e sociais de cada aluno. Mas, articulada a esta consideração sobre como a escola funciona de modo problemático, revela-se também a certeza tácita de Mig de que sua voz, seu protagonismo, importa e, por isso, ele mereceria ser escutado.

Trecho do diário de campo e uma pergunta para Mig:

Durante a aula, Mig, sentado ao meu lado, desabafa. Parece que a personalidade forte das suas roupas e de seus brincos se traduz também em sua crítica à escola. Me conta que acabou de voltar de um intercâmbio do qual foi expulso, junto com Giba, por mau comportamento. Era

um internato em que só tinha uma noite livre a cada 2 semanas e em que ficava separado das meninas, e foram descobertas com maconha. Mas diz que aqui na escola, mesmo sendo uma educação para ele melhor, as relações também são baseadas no medo à direção. Conta que, mesmo normalmente não pegando recuperação, fica nervoso antes das provas, várias vezes começa a tremer sozinho, mas não consegue atestado para deixar de fazer uma eventual prova. Agora, com a greve dos caminhoneiros e o acúmulo de provas, diz que se sentia um robô, mas o esforço parece nunca ser suficiente. Enquanto Diogo, professor de Física, nos olha irritado já que estamos conversando bastante, Mig aparenta querer discutir educação comigo. Insiste que a direção deveria operar de maneiras menos “autoritárias”, o que me parece irônico já que ao falar disso está também perturbando a aula (e me deixando preocupado que Diogo reprove minha intervenção). Pergunto, baixinho, vendo se já consigo mudar o tom da nossa conversa:

Ricardo: Como é tua família e como que eles veem tuas questões com as provas?

Mig: *Tenho uma irmã, meu pai e minha mãe. Já teve períodos complicados, mas mais coisas externas, a gente mora junto e se dá bem. E meus pais acho que entenderam minhas questões, sabem que saúde mental é muito importante.*

Mig, assim como Ique, traz em sua leitura preocupações que não são de uma resistência à ideia geral de educação formal ou à busca por instrução: defendem, ambos, aliás, ao longo do tempo, a intelectualidade, os livros canônicos, o conhecimento oficial. Sua crítica se baseia no fato de se sentirem sobrecarregados pelos testes, pelo fato de não verem valor na forma como certos conhecimentos são apresentados e pelo controle autoritário que atribuem à coordenação. É uma crítica de quem acredita na sua própria capacidade de repensar processos e mesmo um sistema educacional de maneira geral. E é, também, uma resistência à escola que é diferente da “indisciplina” de quem não encontra sentido na cultura escolar: é o contrário disso, é uma crítica de quem acredita demais na escola. Ou, como resume Giba em sua entrevista, “desde a 6ª série é só vestibular. Tinha que focar pra aprendizagem”. É, assim, uma construção de resistência específica, que diferencia estes jovens de alguns outros tipos de comportamento, como é o caso da contracultura de Jean: a resistência de Jean é lida mais como um problema para a escola, pois se dá na base do “mau comportamento”. Jean tem a atenção chamada pelos professores e pela coordenação porque se entende que atrapalha colegas com seus comentários barulhentos, mata aula, vai mal em inúmeros exames e chama a atenção circulando pela sala ou pelos corredores. Há uma quantidade de interseções entre os diagnósticos de Ique e Jean quanto à escola, pois são colegas e amigos insatisfeitos com a instituição, mas no diário de Jean um outro tipo de estrutura de sentimentos quanto ao cotidiano é desenhado:

Figura 12 – Trechos do diário de Jean⁴⁴

25/06/2018
 Hoje foi um dia complicado, briguei com um
 garço que só me olhou, acabei descontando
 todos os problemas nele.

28/06/2018
 Não aguentei ficar dentro da sala, fiquei
 fora os dois últimos períodos e não
 fui na aula à tarde, fiquei muito irritado
 triste, simplesmente não consegui ficar
 em sala, fiquei em casa o resto da
 tarde.

29/06/2018
 Eu pareço uma pessoa forte por fora, eu
 pareço alguém que aguente tudo de pé, mas
 por dentro eu tô caído, eu tô destruído, tô morto,
 eu sinto falta da figura paterna que eu nunca
 tive, eu sinto falta de saber o que é tudo
 que eu sinto, eu não sei falar, eu não
 sei pensar nem...

A resistência de Jean constituída no nível prático, com notas ruins e comportamentos lidos como perigosos, não encontrará a chancela que recebem Ique e Mig. A insatisfação desses é compreendida por professores, pais e coordenação, seus argumentos são muitas vezes ouvidos, como os pais de Mig que lhe compreendem, e mesmo estimulados, como os Conselhos de Classe em que podem expor suas formas de pensar. Ique e Mig são alunos que podem até pegar algumas recuperações, mas que não deixam de exibir sua aproximação com a forma de se comportar na sala de aula ou com os valores que a escola prioriza compartilhar. A *hexis* corporal destes meninos, por exemplo, é de relaxamento e discrição, mesmo que seja para ficar vendo vídeos ou lendo livros ao invés de copiar o quadro. Diferenciam-se de um Jean inquieto, cantando músicas, usando cobertor ou se levantando inesperadamente para olhar a janela ou

44 Transcrição: 25/06 Hoje foi um dia complicado, briguei com um menino que só me olhou, acabei descontando todos os problemas nele.[...].28/06 Não aguentei ficar dentro da sala, fiquei os dois últimos períodos e não fiquei na aula à tarde. Fiquei muito irritado, triste, simplesmente não consegui ficar em sala, fiquei em casa o resto da tarde. [...] 29/06 [...] Eu pareço uma pessoa forte por fora, eu pareço alguém que aguente tudo de pé, mas por dentro eu tô caído, eu tô destruído, tô morto. Eu sinto falta da figura paterna que eu nunca tive, sinto falta de saber o que é tudo isso que eu sinto.

dar uma volta. De alguma forma, uma resistência como a de Ique é até esperada por uma escola que procura ensinar alunos a serem protagonistas, críticos e líderes do futuro. Este protagonismo distintivo se apresenta por exemplo nas palestras em que os alunos são seduzidos a escolher o curso universitário que almejam, no lugar do mundo que sonharem; nas aulas de religião em que são projetados para liderar um país “melhor”; nas aulas de Artes em que são incentivados a apresentar criticamente aspectos da cultura brasileira ou das aulas de Literatura em que são estimulados a criticar os cânones românticos. O protagonismo de alunos como Ique e Mig coloca em relação constante os modos como a escola e o aluno constituem processos de reprodução, produção e resistência.

A resistência tutelada destes jovens pode ser até mais associada às lições que a escola procura passar do que alguns casos de consentimento e conformidade, como o caso de Kim. Kim senta na frente, copia tudo, faz perguntas sobre as matérias. Ele também fez uma série de vídeos como diário, e me entregou ao final da pesquisa, em que fala basicamente sobre sua rotina de estudos, sobre os horários em que estuda para cada prova e sobre os resumos que precisa fazer. Quando fala sobre o fim de um namoro, se preocupa em como este abalo na autoconfiança pode prejudicar suas notas. Kim também é o menino bolsista que veio há pouco de escola pública – e que sinalizou em entrevista que a ele não cabe repensar o sistema escolar, mas, se é o que temos, lhe cabe se esforçar. Neste ponto, importa refletir sobre como é contraditória a ideia de protagonismo dos alunos no caso desta turma: se o tipo de resistência comumente visto nas escolas populares é rechaçado pela cultura escolar “legítima”, no caso observado a resistência de alunos pode ser validada pela própria cultura escolar. O perfil tradicional de aluno comportado pode resultar em dificuldades de adequação à rotina da escola e de desempenho acadêmico em comparação ao que manifestas alunos mais resistentes. É como se o desprendimento de Ique e Mig fosse de alguém que sente que a escola é deles, e não, como no caso de Kim, que a escola é um privilégio concedido contingencialmente para ele, uma conquista que ainda precisaria estabilizar como sua. Para Kim, o saber não apenas curricular, mas o saber mais amplo, de se colocar neste lugar de “aluno Arcoverde” sugerido por Ique, é um “saber disparatado”, o que é facilmente percebido pelos colegas e pelos professores. Como afirmou Cristiano, ao tratar da aula de Redação, em entrevista, esta distância é incorporada na forma como ele lida com as exigências da disciplina:

O Joakim é um menino que surta. E por quê? Porque ele tem uma autoimagem distorcida. Tipo assim: ele acha que ele é capaz de fazer coisas que ele não é capaz de fazer neste momento. Então ao invés de ele se preocupar na redação, que é uma das grandes dificuldades dele... em

vez de ele se preocupar assim: “qual é o meu assunto?” “A permanência da violência conta a mulher no Brasil”. “Então sobre o que falar... eu concordo com isso, não concordo com isso”? A primeira coisa que faço é concluir. Bom, agora, para falar de causas, a gente fala do desenvolvimento. Como que eu introduzo? Tenho que apresentar uma ideia. A gente escreve mentalmente da conclusão pra introdução, fica mais fácil de pensar. E aí o Joakim depois de uma hora... ele tem 1 hora e meia pra fazer... ele tá na introdução porque ele não achou a palavra perfeita ainda que vai... impactar. Porque quer uma palavra bonita. E eu falo, “primeiro você vê o que falar, depois você enfeita”. Ele acha que o mais importante é a aparência, porque se ele der a palavra bonita no começo... sabe? Então essa dificuldade que ele tem, de estabelecer uma realidade de si mesmo [...]. Tem esta situação, esses são os casos que eu vejo de dificuldade, vamos dizer assim. Mas não vejo na escola nenhum problema estrutural.

Cristiano incorpora em um julgamento como este a assunção que a turma foi apontando ao longo das semanas sobre a autoconfiança que todos devem compartilhar quanto a seu vocabulário e quanto à importância de sua própria opinião sobre temas político-sociais. Deste modo, para o professor, quando um aluno não compartilha dessas assunções, não é a escola quem tem um problema, mas o aluno é quem está com uma autoimagem “distorcida”. Parecendo, neste julgamento, que ele não é modesto demais em sua hipercorreção, mas sim exibido. Kim, neste sentido, passa a ser posicionado pouco a pouco em oposição àquilo que se afirma como a cultura esperada na escola, em que o olhar crítico é valorizado, a partir de uma autoconfiança pressuposta de seus alunos em suas próprias convicções, desde que articuladas a uma cultura de desinteresse, em que a hipercorreção da palavra “bonita” não se compara à singeleza da palavra “adequada”, ao ascetismo e à discrição.

A escola que “não tem problemas estruturais”, afora estas “exceções”, se uniformiza, com efeito, incorporada em uma turma como a 22, que é de modo geral bem-sucedida, como grupo relativamente harmônico e como um modelo acadêmico de relativo sucesso. Esta produção de estabilidade e sucesso pode ser pensada a partir de diversas práticas, mas a maneira como a escola trabalha o protagonismo dos alunos pode ser destacada neste ponto. A escola já sugeria isso desde minha entrada, quando vi a rebeldia sendo incorporada a partir do estímulo ao uso da sala do Grêmio Estudantil, desde que mantido sob tutela das autoridades, sem uma porta que possa ser fechada. Há um entendimento de que, ao invés de combater a rebeldia ou o protagonismo crítico dos jovens, ganha-se não só em termos de comportamento, mas em termos de desenvolvimento acadêmico, ao não desencorajar, mas rearticular estas resistências a partir

dos referenciais da cultura escolar. A coordenação da escola indica ter compreendido que a juventude de classe média “pode não ter a consciência oposicional de subcultura de classe, como os jovens de classe trabalhadora da Inglaterra, mas as implicações de classe de suas rebeldias privadas não são difíceis de encontrar se prestamos atenção” (ORTER, 1992, p. 12). A crítica à escola, ao autoritarismo e ao mundo do trabalho, assim, que poderiam ser alternativas a esquemas distintivos e individualistas, são traduzidos como maneiras legítimas de refletir relacionalmente, criticamente, independentemente – como capitais em comparação com a educação da “mera” memorização e do “mero” conformismo. Em uma hegemonia, sempre instável, de uma Nova Direita, é possível enxergar como as agências desses jovens importa, como se posicionam de formas inesperadas e criativas, a partir de elementos do senso comum – como a saúde mental, o respeito à individualidade de cada aluno, a importância de pensar no próximo. Estas inclinações, relacionadas não apenas a seu *habitus* de classe, mas a um terreno social e moral compartilhado. O que a pesquisa foi indicando é que estes mesmos princípios foram sendo articulados a interesses de uma “modernização conservadora”, como exemplifica a ideia de Pitter de que um trabalho socialmente comprometido fosse algo feito apenas pela filantropia: Pitter não foi desmotivada a fazer algo significativo, mas entendeu que pode fazer isto como atividade de tempo livre, articulada aos princípios distintivos envolvidos na benemerência.

Uma maneira diferente, mas também contundente, de resistência ao que a escola fazia com a turma, foi protagonizada pelas meninas do fundo da sala – tratou-se da pressão exercida sobre Jaque, a professora de Química. Esta pressão não foi estrutural, pois não atacou a forma como o sistema escolar se organiza. No entanto, ela se aproxima da crítica dos meninos na medida em que igualmente não se coloca como oposta à cultura escolar. No caso do modo como as alunas significam a crise estabelecida, ela se refere ao que viam como uma inabilidade da professora em se fazer entender pela turma. Ao invés de confrontarem a professora porque ela representa a cultura e a autoridade escolar, como seria o caso em resistências como a dos rapazes de Willis (1991), a oposição aqui é porque faltaria à professora didática, ou “autoridade” (WILLIS, 1991): com todas as condições ideais, com uma turma tentando aprender, ela ainda assim não está, para as alunas, conseguindo ensinar. É neste sentido que podem ser interpretadas não só as recorrentes reclamações que as alunas se autorizavam protagonizar, mas a leitura estratégica de Alice Rech no “Conselho de Classe Participativo”: “não adianta a Jaque só nos dar ponto extra pra passar e a gente aprender pagando professora particular”. Por isso, a oposição a Jaque não é porque ela incorpora a cultura da escola, mas justamente porque ela, para as alunas e alunos, não está conseguindo incorporar esta cultura. É

uma resistência que não se baseia na descrença, mas sim na crença na escola e no diferencial que ela pode dar. A partir de tentativas de fazer os exercícios, pedidos de silêncio, perguntas sobre a matéria e reclamações porque querem ir bem, estão mostrando acreditar na escola, já que neste contexto o conhecimento se converte distintivamente, em capital cultural. A noção de *entitlement* volta a estar presente neste outro tipo de protagonismo das alunas e alunos: a aula de Química nos moldes a que estão habituadas, que permite resolver os exercícios e já ir preparando para o vestibular, não é tomada como uma possibilidade privilegiada de crescimento mediada pela escola – é lida como um direito reservado, assegurado à turma, que de uma maneira ou de outra vai ter de ser oferecido, nem que precisem, em um eventual problema, a contragosto, pagar aulas particulares para adquirir aquele tipo de aula e de saber que é como que devido a estas alunas e estes alunos. Neste contexto, o protagonismo estudantil na construção da aula, visto como uma demanda histórica de uma pedagogia crítica, pode também ser rearticulado a partir de noções distintivas que possam constranger a relativa independência dos professores.

Aliás, precisamente, neste subcapítulo, o esforço analítico foi nesta direção: jovens alunos e alunas não necessariamente acatam as orientações das autoridades, podendo reclamar sua própria autoridade a partir de condições como a pedagogia crítica, mas, como aponta este cenário, como o pertencimento de classe e como o modo competitivo como a escola é vivida. Neste processo, a articulação aos interesses hegemônicos é reinventada e pode ser contestada, ainda que de maneiras limitas, posicionando alunos e alunas não como “rebeldes sem causa” ou como meras marionetes. A ideia, afina, é compreender os alunos e as alunas como agentes da possibilidade criativa, da desarticulação e do questionamento, reforçando o caráter igualmente ativo com que a Nova Direita precisa constantemente rearticular seus interesses à viva cultura da escola de classe média.

4.2 AFIRMAÇÃO DO PRIVILÉGIO PELA “NORMALIDADE”

Posicionar os alunos e as alunas como sujeitos permite complexificar suas identidades e compreendê-los para além de estereótipos. Neste sentido, é importante registrar o cansaço, o sofrimento e a ansiedade envolvidos na rotina da turma. As longas jornadas de aulas matinais, as “necessárias” sessões de terapia, os reforços com aulas particulares, os cursos de inglês, os conflitos afetivos que os rodeiam e a infindável quantidade de matéria que é cobrada nas provas constituem uma agenda lotada, um desespero contido e uma angústia constante:

Figura 13 – Trechos do diário da Temis adaptados por anonimato⁴⁵

Às vezes parece que eu tô andando em círculos na vida, mas não é verdade. Eu nunca estive aqui do jeito que eu tô agora, por mais que não esteja bom, tudo bem. Cada dia é como uma nova fase. Às vezes eu sinto que ~~estou~~ estou em crises muito ~~de~~ adolescentes, fúteis e ridículas, ou talvez eu deva fazer a porra de uma terapia pra concertar a merda que desandou na minha cabeça e talvez na minha vida. Tudo parece muito legal, mas toda vez que eu tenho a chance de me afastar da rotina eu percebo que metade das coisas não faz nenhum sentido pra mim. Livros fazem sentido, filmes, músicas, pessoas de verdade, amizades de verdade (Chico, Sil), água oxigenada em machucados, férias, viagens e separar o lixo. Essas coisas fazem sentido pra mim assim como muitas outras, mas a maioria das coisas que acontecem ao meu redor não fazem NENHUM SENTIDO.

Estudar química não faz sentido, amizades que cobram fofocas, minha presença, que têm ciúmes, que fazem drama por qualquer merda, que não se preocupam em me entender e cansam de mim em dias ruins. Festas grandes não fazem sentido, padrões estéticos, contar calorias, rivalidade feminina, se comparar com os outros, não faz sentido. Ah e fofocas, porra, essa merda não faz sentido e me faz ter um pé atrás com meus amigos e é a última coisa que eu preciso.

45 Transcrição: Às vezes parece que eu tô andando em círculos na vida, mas não é verdade. Eu nunca estive aqui do jeito que eu tô agora, por mais que não esteja bom, tudo bem. Cada dia é como uma nova fase, às vezes eu sinto que estou em crises muito adolescentes, fúteis e ridículas, ou talvez eu deva fazer a porra de uma terapia pra concertar a merda que desandou na minha cabeça e talvez na minha vida. Tudo parece muito legal, mas toda vez que eu tenho a chance de me afastar da rotina eu percebo que metade das coisas não faz sentido pra mim. Livros fazem sentido, filmes, músicas, pessoas de verdade (Chico, Sil), água oxigenada em machucados, férias, viagens e separar o lixo. Essas coisas fazem sentido assim como muitas outras, mas a maioria das coisas que acontecem ao meu redor não fazem NENHUM SENTIDO. Estudar Química não faz sentido, amizades que cobram fofocas, minha presença, que têm ciúmes, que fazem drama por qualquer merda, que não se preocupam em me entender e cansam de mim em dias ruins. Festas grandes não fazem sentido, padrões estéticos, contar calorias, rivalidade feminina, se comparar com os outros, não faz sentido. Ah, e fofocas, porra, essa merda não faz sentido. E me faz ter um pé atrás com meus amigos e é a última coisa que eu preciso.

Figura 14 – Trecho do diário da uma das “meninas do fundo” que não se identificou⁴⁶

12 de julho
 Era penúltimo dia da semana
 que começou as provas e recebi
 a nota de física e chorei
 demais e não queria mais
 estudar as outras provas, desmotiva
 porque estudo e vou mal,
 até aula particular eu fiz

Figura 15 – Trecho adaptado por anonimato do diário da Pitter⁴⁷

Tô bem preocupada porque o Diogo não
 para de dar conteúdo pra prova e eu não
 tô entendendo nada, não consigo ler o livro
 do Cristiano (é muito chato) e o Fúlvio ainda
 quer que a gente leia muitas páginas
 de um livro muito chato.
 Quanto mais cansada a gente fica de aula,
 mais trabalhos e provas a gente tem,
 não tem como.
 Precisava me concentrar na escola, mas tô
 preocupada com outras coisas nada a ver,
 daí não rola.
 A Antonella ainda quer que a gente leia
 outro livro, e só não tem condição. Já tô
 escolhendo o que vou fazer e o que não
 vou. Resolvi deixar a Antonella e o Fúlvio
 de lado.
 As férias de julho são só 1 semana e
 é muito pouco. Graças a Deus que tem feriados,
 senão não ia dar certo.
 O Diogo TEM QUE PARAR DE DAR CONTEÚDO
 SERIAMENTE

46 Transcrição: 12 de julho: era penúltimo dia da semana que começou as provas e recebi a nota de Física e chorei demais e não queria mais estudar pra outras provas, desmotiva porque estudo e vou mal, até aula particular eu fiz.

47 Transcrição: Tô bem preocupada porque o Diogo não para de dar conteúdo pra prova e eu não tô entendendo nada, não consigo ler o livro do Cristiano (é muito chato) e o Fúlvio ainda quer que a gente leia muitas páginas de um livro muito chato. Quanto mais cansada a gente fica de aula, mais trabalhos e provas a gente tem, não tem como. Precisava me concentrar na escola, mas tô preocupada com outras coisas nada a ver, daí não rola. A Antonella ainda quer que a gente leia outro livro e só não tem condição. Já tô escolhendo o que fazer e o que não vou. Resolvi deixar a Antonella e o Fúlvio de lado. As férias de julho são só uma semana e é muito pouco. Graças a Deus que tem feriados, senão não ia dar certo. O DIOGO TEM QUE PARAR DE DAR CONTEÚDO SERIAMENTE.

Figura 16 – Trecho adaptado por anonimato do diário da Fabi⁴⁸

Tenho que ler Lucíola e o livro que o Fúlvio pediu chegou. Milhões de coisas pra fazer, não sei nem por onde começar, sei que vou começar por algum lugar e preciso fazer isso rápido. Então concluímos que eu só penso no colégio e nas tarefas do colégio e nos estudos do colégio e blá, blá, blá. Meu outro colégio era mais fácil e com certeza eu não tinha nem um terço das coisas que eu preciso fazer e me preocupar agora.

Eu estou feliz, amo estar em casa, com a minha irmã, e com meus pais, muito bom ter alguém pra conversar e estar com você todo tempo. Senti muita falta. Eu acho que essa mudança de ter que falar menos pelo fato de não ter ninguém me escutando me tornou um pouco mais fechada e tímida. Parece que agora tenho mais vergonha e dificuldade de conversar com pessoas que não conheço, que droga! Pareço meio estranha, me sinto meio fora de tudo. Mas o melhor mesmo de estar em casa é ter comida boa de manhã, de tarde e de noite, como um meme na internet: "Bela como deve ser bom morar sozinho, alguns minutos depois... comendo pão puro e bebendo água". Isso resume muuuuito a minha vida nesse momento, mas no caso eu como bolacha e não pão haha. Senti falta da minha cama também, resumindo a gente não valoriza até não ter mais, sinto falta de casa, só imagino quando eu não puder vir mais pra casa, vai ser triste. :)

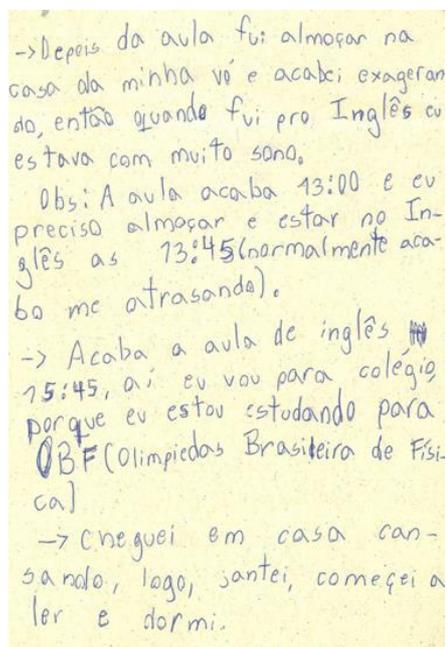
48 Transcrição: Tenho que ler Lucíola e o livro que o Fúlvio pediu chegou. Milhões de coisas pra fazer, não sei nem por onde começar, sei que vou começar por algum lugar e preciso fazer isso rápido. Então concluímos que eu só penso no colégio e nas tarefas do colégio e nos estudos do colégio e blá, blá, blá. Meu outro colégio era mais fácil e com certeza eu não tinha nem um terço das coisas que eu preciso fazer e me preocupar agora. [...] Eu estou feliz, amo estar em casa com a minha irmã e com meus pais, muito bom ter alguém pra conversar e estar com você todo tempo, senti muita falta. Eu acho que essa mudança de ter que falar menos pelo fato de não ter ninguém me escutando me tornou um pouco mais fechada e tímida. Parece que agora tenho mais vergonha e dificuldade de conversar com pessoas que não conheço, que droga! Pareço meio estranha, me sinto meio fora de tudo. Mas o melhor mesmo de estar em casa é ter comida boa de manhã, de tarde e de noite, como um meme da internet: "como deve ser bom morar sozinho, alguns minutos depois... comendo pão puro e bebendo água." Isso resume muuuuito a minha vida nesse momento, mas no caso eu como bolacha e não pão haha. Senti falta da minha cama também, resumindo a gente não valoriza até não ter mais, sinto falta de casa, só imagino quando eu não puder vir mais pra casa, vai ser triste =(

Nos diários, se evidenciam dilemas sobre laços afetivos, o inchaço de obrigações que impedem outros tipos de estudo, sofrimentos quanto a encontrar sentido na escola que podem levar a dificuldades, tratamentos e outros recursos que às vezes não resolvem os problemas em função da quantidade de estudos e exaustivas instrumentalizações orquestradas (LAUREAU, 2008). Na rotina descrita no diário de campo, o cansaço com as cobranças da escola se expressa nos corpos, nos olhares, nos atrasos, e nas falas explícitas na sala de aula: “não vou comer pra poder desmaiar”, “vamos trancar a respiração!; ou, como Mig me confessou, depois de uma prova “eu estava tremendo as mãos, mas não tinha atestado”. Nas entrevistas, são recorrentes as reclamações de que a direção não escuta, pois as provas se acumulam e a ansiedade toma conta. Há também todas as expectativas quanto ao futuro, quanto às amizades, questões particulares e familiares que compõem trajetórias que, ainda que determinadas em primeira instância pelos contingenciamentos sociais, são ao mesmo tempo inteiramente individuais.

Ademais, estas dificuldades podem ser entendidas não apenas pelas questões individuais que enfrentam, mas mesmo por pertencimentos sociais que vão além de sua condição de relativo privilégio de classe. Neste ponto, a trajetória de famílias de classe média têm sido posicionadas nas pesquisas educacionais como vinculadas a níveis crescentemente preocupante de ansiedade e nervosismo (NOGUEIRA, 2013). Por isso, cabe refletir sobre como ser aluno, neste tipo de contexto, pode ser carregado não apenas de um sentimento contínuo de sucesso, mas com as indicações dos jovens de dificuldades perante a dependência. É possível articular, ainda, estes sofrimentos também à dinâmica geracional: a condição juvenil, diferente da condição adulta, limita estes sujeitos frente a uma dependência que é imposta pelas autoridades familiares ou institucionais (EHRENREICH, 1988). Ehrenreich (1988) examinou como, em mundo adultocêntrico, a juventude de classe média, em comparação com adultos de classe média, é economicamente explorada, já que recebe menos pelo trabalho simplesmente pela sua condição juvenil. Além disso, a autora identificou como profissões valorizadas no mundo adulto envolvem prolongados períodos de tempo de trabalho mal remunerado por parte dos jovens, resultando assim em um privilégio que é real, mas que se produz em uma desigualdade geracional. No caso dos jovens desta pesquisa, pode-se refletir sobre como a autoridade crescente das famílias nas trajetórias educacionais de sua prole tem sido traduzida em “parentocracia” (NOGUEIRA, 2013), influenciando também na falta de autonomia que os jovens sentem perante suas agendas lotadas, dificuldades psicológicas e poucas horas de sono.

Em uma análise sobre a cultura da turma em interseção à geração, mas também em relação à distinção social, situa-se (APPLE, 2008) estes jovens também na classe média. Neste sentido, o que chama a atenção é que mesmo poder reclamar, poder cansar, poder conectar-se a estas dificuldades, que são experimentadas como sofrimento, são práticas, por mais que duramente internalizadas, que manifestam o privilégio. Quando Bourdieu (2006) fala em uma objetividade subjetivada, entendo o caráter subjetivo do privilégio como não necessariamente vinculado à ausência de questões pessoais importantes no nível psicológico, mas a uma objetividade que se articula aos nossos mais contraditórios sentimentos. A autoconfiança, portanto, como o conceito de *entitlement* ensina, é relacionada a um nível estrutural, de que as condições tidas como “básicas” estão garantidas, não necessariamente a condições emocionais “agradáveis”. É justamente esta a força do privilégio, pois ele é experimentado sem ser sentido necessariamente associado a um sentimento correspondente de “sucesso” ou “vantagem”. Assim, o privilégio que é ter acesso à terapia ou à aula particular, por exemplo, pode até ser compreendido em um nível intelectual formal, mas, no dia-a-dia, tais recursos são significados subjetivamente como necessários, básicos, ou mesmo como irritante obrigação, mas não como exclusivos. Um exemplo disto é este dia relatado por Bruninho:

Figura 17 – Trecho do diário do Bruninho⁴⁹



-> Depois da aula fui almoçar na casa da minha vó e acabei exagerando, então quando fui pro Inglês eu estava com muito sono.
 Obs: A aula acaba 13:00 e eu preciso almoçar e estar no Inglês às 13:45 (normalmente acabo me atrasando).
 -> Acaba a aula de inglês às 15:45, aí eu vou para o colégio porque eu estou estudando para a OBF (Olimpíadas Brasileira de Física).
 -> Cheguei em casa cansado, logo, jantei, comecei a ler e dormi.

⁴⁹ Transcrição: *Depois da aula, fui almoçar na casa da minha avó e acabei exagerando*, então quando fui pro Inglês eu estava com muito sono. Obs: a aula acaba 13:00 e eu preciso almoçar e estar no Inglês às 13:45 (normalmente acabo me atrasando). Acaba a aula de inglês 15:45, aí eu vou pro colégio porque eu estou estudando para a OBF.. Cheguei em casa cansado, logo jantei, comecei a ler e dormi.

Refletindo sobre o dia a dia cheio destes alunos, é possível compreender como não é fácil dar conta de toda a instrumentalização a que são submetidos ou que decidem operar em sua rotina. Contudo, pensando em termos de reposicionamento (APPLE, 2008), poder ter almoço, e exagerar, na casa de uma avó, já é em si um diferencial frente à realidade brasileira, ainda que tudo isto apareça como apenas rotineiro. Ir para o curso de inglês, na sequência, também é uma atividade que posiciona Bruninho em um grupo seletivo. Participar da OBF é não apenas uma oportunidade de crescimento quanto a conhecimentos em Física, mas reflete um *entitlement* de alguém que sabe que pode participar e pode sonhar em ser vencedor de um torneio de conhecimentos pouco acessíveis e de nível nacional. Além disso, esta pode ser uma atividade convertida como capital cultural, o que ajuda a distinguir socialmente Bruninho. No entanto, esta atividade é relatada como mais uma tarefa que faz na escola com seus colegas e professores de sempre. Finalmente, Bruninho chega em casa, em que mora com os pais e a irmã, para jantar e ter tempo de, mesmo com essa rotina puxada, ler. Aliás, simplesmente ter os livros de que precisa a seu dispor já o posiciona como privilegiado, considerando este exercício relacional de situar Bruninho socialmente.

É neste sentido que o privilégio, aliás, é aqui compreendido. Como Bourdieu coloca, “o poder econômico é, antes de tudo, o poder de colocar a necessidade econômica a distância” (p.55). Por isso, este tipo de leitura é proposto nesse ponto da análise: a tentativa é de contribuir justamente para não apenas repetir que a desigualdade é reproduzida nas escolas, mas procurar enxergar como ela é vivida. A desigualdade não é experimentada por quem se privilegia dela, necessariamente, como uma relação de exploração, que de fato configura ao efetivar a distribuição injusta de recursos materiais e simbólicos, mas é experimentada como “vida normal” (CHARLOT, 2002). O mesmo tipo de reposicionamento pode ser pensado a partir deste trecho, do diário da tímida Fabi, ao descrever um fim de semana de volta à casa de seus pais, no interior:

Figura 18 – Trecho 2 do diário da Fabi⁵⁰

Hoje o dia foi muito produtivo, ajudei a organizar o Brechó para vender de roupas, que com a arrecadação do dinheiro, muitas crianças na África (Moçambique) conseguem comer, beber e ter atendimento médico. Estudei biologia e português, juro que entendi agora, comecei química, mas eu estou morrendo de preguiça de estudar. Queria ter trazido meus materiais de física, só queria fazer a lista, mas eu não me lembro das fórmulas. Chegou o livro que o Fúlvio pediu, tem 500 páginas, meu deus! Tem o livro do Cristiano, tem que estudar porque daqui a pouco vão começar as provas e dessa vez não posso ir mal, apostei com a Laís.

Para Fabi, seu dia produtivo de fim de semana começa com uma atividade de pretensa filantropia para crianças moçambicanas que afirma precisarem de doações. Para além da já ressaltada intencionalidade de fazer atividades lidas na linha de “boas ações”, neste ponto é importante situar Fabi em um mundo de desigualdades. Para Fabi, uma menina branca e filha de dentistas, nunca ser uma criança com fome ou sem roupas e atendimento médico esteve presente em seu horizonte de possibilidades. O mesmo pode ser pensado em relação às outras práticas benemerentes que se multiplicavam ao longo da rotina escolar, como as campanhas de agasalho, de tampinhas ou as atividades de Inovação Social. A relação de Fabi e seus colegas com a pobreza é hierarquicamente privilegiada, sendo seu lugar o de quem pode, se quiser, fazer algum tipo de benemerência. Neste sentido, inclusive, não só outras pesquisas têm apontado a prática de conversão deste tipo de ação social em capitais distintivos (p. ex. BALL, 2003), como o Colégio Arcoverde, nesta investigação, aponta recorrentemente compreender a benemerência como um diferencial na formação de seus alunos e alunas. É importante perceber também como o privilégio se constitui, neste ponto, em articulação com uma distinção não só de classe, mas também de raça: há uma barreira simbólica imposta entre aqueles que são significados como agentes da mudança, os brancos, e aqueles pobres e negros, ausentes ou invisibilizados no convívio social de Fabi, que são significados como meros receptores, como deficitários. Mais do que isso, esta produção de desigualdade não se define a partir de um

⁵⁰ Transcrição: *Hoje o dia foi muito produtivo, ajudei a organizar o brechó para vendas de roupas, que com a arrecadação do dinheiro muitas crianças da África (Moçambique) conseguem comer, beber e ter atendimento médico. Estudei Biologia e Português, juro que entendi agora, comecei Química, mas eu estou morrendo de preguiça de estudar. Queria ter trazido meus materiais de Física, só queria fazer a lista, mas eu não me lembro das fórmulas. Chegou o livro que o Fúlvio pediu, tem 500 páginas, meu deus! Tem o livro do Cristiano, tem que estudar porque daqui a pouco vão começar as provas e dessa vez não posso ir mal, apostei com a Laís.*

“egoísmo” ou de uma “vileza” (SOUZA, 2018) de Fabi, que poderia apenas pensar em si em seu fim de semana. Pelo contrário, porém, o privilégio se constitui a partir de atitudes que ela julga serem o melhor que pode fazer para combater injustiças sociais. O privilégio, assim, novamente aparece para além de valores morais, mas como estrutural, baseado nos próprios referenciais mentais do que vai se constituindo para um sujeito construído por pertença de classe e raça como possível ou razoável de se pensar e fazer para um mundo melhor.

Esta abordagem sobre o privilégio pode trazer reflexões sobre como a “lógica” meritocrática, repetidamente criticada na literatura do campo da educação das classes médias, pode se reproduzir como estruturante das estratégias distintivas destes grupos. Enquanto a crítica recorrente no campo se concentra sobre aquilo que é falso nesta racionalidade, se tem negligenciado nas análises aquilo que ela tem de verdadeiro, isto é, o problema de que a meritocracia pode se confirmar em casos como o da turma pesquisada. Como a rotina e os relatos apontam, os alunos e as alunas que obtêm sucesso acadêmico com efeito se dedicam para suas tarefas, precisam colocar esforço e tempo nas atividades que podem se converter em mobilidade social a partir da educação. Fazem isto, ainda, fundamentados em um cálculo de razoabilidade, tomando como referência histórias de vida de pais, parentes e colegas mais velhos que efetivaram a promessa meritocrática, o que se revela na recorrente admiração por quem passa no vestibular da universidade federal ou vai estudar nos Estados Unidos. O problema, portanto, é que a falsidade da meritocracia está no fato de ser distorcida, de não dar conta da complexidade do problema do sucesso e fracasso acadêmico e, portanto, é no sentido de ser uma explicação parcial que ela é uma explicação falsa.

A hegemonia da prática meritocrática nesta turma se dá, assim, não apenas a partir de valores burgueses inculcados abstratamente, mas de práticas que confirmam esta crença, como mostram as recompensas que Bruninho, Fabi ou outros alunos coletam em termos de notas, aprendizagens e reconhecimento, ao passo que se dedicam à escola. Mesmo no caso de quando o sucesso não se confirma, como experimentam de maneiras diversas Jean ou mesmo Kim, a hegemonia da meritocracia também se afirma, uma vez que o problema é significado como sendo deles: para Jean, ele é a exceção, porque é ele quem não vai no *Outback*, é ele quem tem suas dificuldades psicológicas, é ele quem deveria mudar de escola; para Kim, cabe a ele não criticar a escola privilegiada, mas estudar mais, sentar na frente, se esforçar para encontrar a palavra “perfeita” para sua redação ficar no nível que deve ficar. O privilégio de quem tem a cultura da escola desde o nascimento e as condições materiais de dar conta da escola é subsumido como a condição normal. Todavia, é no sucesso, a meritocracia, incorporada nos “empreendedores de si” (FOUCAULT, 2008), ganha sua forma mais acabada:

Alexandre: *Respondendo sobre expectativas dos pais: colocavam em mim, mas agora esta mais em mim mesmo, do que eles em mim. Tá de boa, “você vai fazer o que quiser, meu filho”. E eu fico “sei lá”. É mais uma cobrança minha do que deles.*

Mas o privilégio não é a-histórico, tem de ser continuamente produzido, e por isso o professor Cristiano aconselha seus alunos a aproveitarem seu capital social e irem a bancas de TCC ou de mestrado de seus irmãos e primos, a fazerem um Currículo Lattes, a entenderem a cultura acadêmica já desde cedo, pois isso não apenas está reservado para estes alunos como, se começarem cedo a se familiarizarem com este mundo, tanto melhor para sua distinção acadêmica. Neste sentido, o privilégio de possuir acesso a estes lugares, pessoas nessas posições e tempo para priorizarem estudos distintivos, aparece como algo fundamental, “normalizado”, mas precisa ser combinado com práticas que exigem também criatividade, coragem e dedicação. É por causa desta reinvenção, deste protagonismo envolvido na crença meritocrática, que mesmo práticas divergentes como as críticas das meninas do fundo à aula de Química ou dos meninos ao sistema escolar podem ser significadas não como um desafio ao pensamento meritocrático individualizado, como se isto não mais servisse, mas como uma consequência de pensar diferente, “fora da caixa”, frutos de uma escola que “potencializa o mérito” de cada um dos seus alunos. Um problema da explicação da meritocracia, portanto, nesta turma, não é sua deficiência como doutrina, mas é justamente que ela, neste pequeno universo, é capaz de convincentemente produzir sentido para a experiência escolar. O outro problema da meritocracia é que ela não é experimentada como imposição coercitiva em uma totalidade da experiência escolar, mas como uma racionalidade que é constantemente complexificada na medida em que é vivida.

A normalização do privilégio também se revela, no cotidiano da turma, pela produção do gosto. Para ter o mérito de ir bem em Literatura, por exemplo, é preciso incorporar o “bom gosto”, outrossim não será possível apenas se esforçar com horas de leituras e exercícios de fixação. Não à toa, Cristiano diz para a turma que mesmo tendo de estudar um Romantismo brasileiro para ele problemático, vão ler apenas os “bons” romances românticos. Desta maneira, para além de se subsumir que haverá recurso para comprar os livros e tempo para ler, há uma seleção específica que educa os alunos sobre de que literatura deveriam gostar. Portanto, como o professor coloca, os livros precisam ser entendidos como ideologicamente ruins, já que racistas, machistas e elitistas, mas entendidos também, ao menos alguns, como “tecnicamente bons”. Ou seja, alguns ao menos não são tão exagerados, tão moralistas, tão vulgares; ao menos

apresentam um estilo elegante, ao menos podem apresentar alguns elementos do que é conceituado no olhar trazido por Cristiano como criativo, irônico, elaborado.

Este ensinamento pode se conectar a muitos dos alunos e alunas, mas a rotina também apontou que nem sempre este encontro é automático, com casos como o de Nati que não entende, ao menos em primeira mão, por que não pode achar bom um romance “exagerado” como *A Moreninha*. Neste sentido, seu privilégio pode se constituir em alguns termos, como o próprio tempo para ler o livro e o próprio sentimento de que tem o direito de discordar do gosto do professor. Mas o currículo é bem estruturado neste sentido, como sugere Cristiano ao reforçar que “boa” literatura tem a ver com o exemplo que traz sobre a escrita de Machado de Assis: Machado não “prometia”, afirmando literalmente que alguém tinha mal gosto, “mostrava” isso, afirmando que alguém “gostava de *A Moreninha*”. Neste ponto, Cristiano está ensinando o que é bom gosto literário, ensinando uma das técnicas do que é considerado consagradamente, como uma “boa” escrita: “mostrar” ao invés de “prometer” aparece como uma técnica literária “superior”. O que é “bom”, portanto, aparece como bem definido pelo professor, precisando agora ser incorporado pelos alunos e alunas, ao invés de rediscutido ou criticado, por exemplo. Com efeito, o fato de esta “superioridade” estética ser crítica a machismos, racismos e elitismos, o que pode sim ser debatido, sofisticada a distinção deste pretensão “bom gosto”.

O mesmo professor Cristiano reafirma este domínio sobre o “bom gosto” em casos como sua crítica à redação de Kim. O exagero, o enfeite, são não só menos esteticamente agradáveis do que formas ascéticas como a discreta ironia machadiana, mas são efetivamente o mal gosto. Uma naturalidade perante a própria opinião, sem uma vigilância sobre a forma como é “correto” se expressar, é o que busca ensinar Cristiano, e é o que vai aparecendo pelo que os próprios alunos colocam-se no dia-a-dia: honestos a eles mesmos, conectados com seus valores e sentidos. É como se a “cultura correta” não fosse um “saber disparatado”, evidente em “hipercorreções”, mas uma confiança em seus próprios valores, e Cristiano é insistente que é isso o que precisa ser incorporado em um texto como uma redação de vestibular.

Esta naturalidade, porém, para ser expressada em texto, precisa estar incorporada nos mínimos detalhes, e é isto mesmo que a maioria dos alunos da turma foi exibindo ao longo do tempo. Um caso emblemático é a aula de Inglês em que o “avançado” se diverte às custas de pessoas que pagam muito dinheiro em relógios, cintos e roupas para compor seu visual, ainda fazendo vídeos em que se referem, com um português subsumido como “errado”, a quanto pagaram. A afirmação do privilégio destes alunos, portanto, remetendo à pesquisa de Owensby (1999) ao diferenciar a classe média paulista de uma classe popular ascendente

economicamente, não está em ter poder de consumo para pagar dez mil reais em um relógio, mas em se orgulhar de que jamais colocaria dinheiro em algo que aparece como vulgar; está em se afirmar não no poder econômico, mas na cultura distintiva de fazer gastos que são julgados como superiores culturalmente. Este ascetismo, articulado a um *entitlement* também de classe média, se revela regularmente em projetos de futuro desde cedo “malthusianos” (BOURDIEU, 2013):

Ricardo: Como vocês se veem depois da escola?

Rob Sarmento: *Com um apartamento pequenininho, que eu sou humilde. Sozinha, que é melhor [risos]. Feliz, organizando eu mesmo meu tempo, porque também quero me divertir. Tipo: conciliar cursos que eu gosto, estudar, sair com amigos. Meu sonho, entendeu? Espero que dê. Se eu tiver feliz, é isso.*

Ricardo: E trabalho, faculdade?

Rob Sarmento: *Como não tenho nem ideia, vou fazer vestibular, tipo, me esforçar pra ter opções. Se não curtir nada vou pra Direito... faço, volto. Tô indecisa. Só tenho que passar na federal, que meu pai não vai pagar faculdade...*

[...]

Alexandre: *Não sei quanto tempo a gente tá definindo, cinco anos ou dez? Mas quero fazer Medicina, e queria morar no apê que eu moro. Ele é pequeno e dá pra eu sair pros lugares. Quero só ter meus amigos por perto, estudar, fazer alemão, ler bastante. Continuar o que estou fazendo, minha fase tá boa. Manter meu padrão de responsabilidade e de conseguir fazer as coisas. Não sei se queria casar, mas no futuro quero ter filhos [risos]. Dois filhos, Jonas e Clara [risos].*

[...]

Lorena: *Quando penso no futuro, penso muito em família. Porque tenho duas irmãs e um irmão, a gente é muito unido e tenho medo que a gente se afaste no futuro. Quero que a gente esteja juntos mesmo morando em outros países, hoje em dia é mais fácil. Me vejo passeando com minha irmã, independente se a gente tá em casas diferentes. [...] Em relação à faculdade, quero ser pedagoga, decidi final do ano passado. Amo fazer e apesar dessa pressão de não ter condição financeira boa, não tô me importando, porque acredito que quando faz coisa boa e bem você consegue se sustentar. Quero ser independente, sem precisar de ajuda financeira de ninguém. Saindo da Pedagogia já quero trabalhar, mas quero estudar depois, talvez fora, fazer pós... não quero nunca parar de estudar.*

Romais: *Eu não faço a mínima ideia. [...] Quero estar morando sozinha. Não em um lugar específico... não quero tar “morando” [risos]. Quero ter umas experiências por aí. Não quero me casar. Não gosto de criança também. Quer dizer, da minha acho que eu ia gostar, e isso é um problema [risos]. Quero continuar fazendo coisas legais com meus pais, que são muito engraçados. E meus amigos, é muito divertido. E cursos diferentes... ah. e quero muito ter horta. Ah, e quero comer coisas 100% orgânicas. É isso, eu acho.*

Rob Sarmento: *Só pra dizer que teus filhos vão estudar no Arcoverde, Alexandre!*

Alexandre: *siiiiim [risos]!*

Rob Sarmento: *Não quero homem nas costas, nem filho...*

Alexandre: *Mas não quero morrer sozinho...*

Rob Sarmento: *Se eu tiver filhos, que não sei ainda, não sei se quero casar... Caso eles existirem, que seja bom, tipo não sei se quero casar, se quero ter filhos, mas se acontecer de eu ter, eu gostaria de, se possível,...*

Alexandre: *desembucha!*

Rob Sarmento: *Quero que eles estudem aqui. Não sei se vou ter dinheiro. Eu tenho bolsa...*

Romais: *eu pago!*

Alexandre: *“Os tio paga”, vamos ter filhos! [risos]*

Rob Sarmento: *eu tenho tipo bolsa 100% aqui na escola, sou feliz por isso, sei que é uma das escolas mais, tipo, boas de Bonjardim. Acho que o Arcoverde forma algo muito diferente que outras escolas. Ligação entre as pessoas, realmente uma comunidade. Me dou bem com todo mundo da série, torna as pessoas boas, ajuda... eu acho que ele orienta muito bem... não te limita e mostra orientações e opções e fala o que é bom, mas fala pra fazer a própria opinião.*

Romais: *Bairro do Salvador...*

Eu: *Pois é, por que “Salvador” e “pequeno”?*

Romais: *é a melhor zona...*

Alexandre: *Pequeno tipo o meu é fácil de limpar. Uma horinha tá limpo, brilhando.*

Rob Sarmento: *Quero um apê que nem o do Lucas!*

Alexandre: *Pequenininho, gostoso, limpar, ir embora, acabou!*

[...]

Lorena: *[...] Bem distante, gostaria de morar no Salvador, não preciso mais de uma casinha pra sair com amigos e ir pra faculdade. Seria feliz, mas almejo mais... nunca saí do Brasil. Quero conhecer outros países antes [...] Mas ficaria feliz no Salvador.*

O mesmo tipo de cultura é continuamente reafirmado na maneira como o orçamento das distinções educacionais orquestradas é tratado: as aulas particulares são feitas apenas quando realmente necessárias, o orçamento para festas é limitado, o fato de as meninas terem de começar a pagar pelo *handball* é problematizado e os programas de lazer que resolvem fazer são também calculados. Ir ao *Outback*, além de ser inacessível para parte da turma, é um programa ocasional, combinado com antecedência e expectativa, a partir de negociações com os pais. Nos momentos de lazer, a opção não é apenas por programas lidos como elitistas ou exclusivos, mas por programas relativamente acessíveis a todos colegas, como se vê neste trecho de um grupo de discussão:

Ricardo: Pessoal, que atividade todos aqui gostam?

[...]

Alexandre: *ir no Buteko*⁵¹ ... *não tenho culpa se ando com gente bagaceira.*

Começam a surgir muitos lugares em suas falas, mencionados ao mesmo tempo:

- *Tem o Brota*⁵²!

- *Ir no Parque da Conquista!*

- *O Saguí*⁵³!

- *Fazer dormidão...*

- *Simm, e ver A Era do Gelo!*

Ricardo: O que é o dormidão?

Alexandre: *A gente junta muita gente no meu apê... tem tipo, um quarto e uma sala, aí dorme no chão, etc. Lembra que a gente dormiu os quatro na cama – eu a Romais, a Pitter e a Schneider?*

Rob Sarmento: *nessa rolou massa com cenoura péssima... é que, tipo, tem vegetariano e cara que não come lactose, aí fica sem opção. Acho que esses dormidões são maravilhosos, quando tô muito sobrecarregada, a gente põe no grupo [do WhatsApp] “meu, vamos meter um dormidão”.*

Ricardo: *Qual a diferença entre resenha na Rob Sarmento e dormidão no Alexandre?*

Rob Sarmento: *bastante diferença [risos]. No Alexandre é pacífico – MPB, filme, bater um papo, cozinhar. Na casa da Rob é tipo [risos]. É uma loucurada, entendeu? Rock n roll. É mais*

51 Bar de classe média muito frequentado no bairro do Salvador.

52 Restaurante vegano em que se paga o que se considera justo, bem próximo à escola. Alguns alunos almoçam lá nas quintas-feiras.

53 Restaurante vegano no bairro do Salvador que se define como um “coletivo antiespecista”.

festa. Quando é na minha casa a gente faz coisas ilícitas. Mais cara da Pitter. São dois extremos, mas a gente curte fazer os dois.

Revelam, assim, interesses de lazer e de gostos associados ao que se passa na escola. Preferem passear pelo bairro de classe média do Salvador, ir em restaurantes e bares relativamente acessíveis, com preço, proposta e estética que se propõem mais ascéticos do que pretensiosos, e de preferência com um valor agregado relacionado a questões mais críticas, como o caso do recorrente veganismo – incorporação da distinção tanto à ostentação quanto à vulgaridade. Também exibem um gosto por se encontrar tanto para uma festa mais “*rock n roll*”, onde podem experimentar “coisas ilícitas”, como, principalmente, dormidões. Neste caso, quando muitas e muitos se dizem mais à vontade, cozinham algo que respeite todas as particularidades, ouvem MPB ou veem filmes, em uma diversão que, naturalmente, se associa com elementos que discutem na aula, como o problema ambiental discutido em Geografia, as músicas discutidas em Artes ou, mais amplamente, com a própria celebração do que pensam e sentem. O privilégio, desta forma, está em ser a si mesmo: ser “normal”. Ter tempo de se encontrar, ter as referências e gostos tacitamente compartilhados, se sentir à vontade de experimentar o mundo mais “*rock n roll*” ou o mundo mais “dormidão”, e ter, como disse Jean em sua entrevista pessoal, “disponibilidade”, em termos de dinheiro, estrutura familiar e tempo, para conhecer e internalizar estes gostos em senso prático, é o que constitui um privilégio baseado na normalização.

4.3 IDENTIDADE E DESIGUALDADE NO JULGAMENTO OPOSICIONAL

Compreender a relação da cultura da turma com a distinção social, como venho argumentando neste capítulo, envolve posicionar uma centralidade na forma como a condição de classe é vivida na escola. Assim, esta compreensão considera uma relação constante entre objetividade e subjetividade: a luta por classificação não é determinada em última instância, mas dia a dia protagonizada por sujeitos complexos, de modo que o privilégio de classe não necessariamente é experimentado com supostas correspondências ideológicas fixas. O exercício analítico que proponho a partir daqui, em conexão com este olhar, decorre de que as estratégias que poderiam ser lidas pelo prisma da distinção, na turma 22, foram se apresentando articuladas a outros processos sociais simultâneos, que vão igualmente se revelando nas

subjetividades dos alunos e alunas. Estes processos, como argumento a seguir, vão sendo constantemente articulados não apenas a ideologias competitivas, mas também a um senso comum, sedimentado em valores não necessariamente distintivos em todos os momentos. Estes processos de julgamento, que se relacionam a entender o lugar do sujeito no mundo, seriam, inclusive, articulados a tensões internas à classe média na própria definição de qual deveria ser eleita a cultura correta.

Neste sentido, os estudantes pesquisados afirmam suas identidades ao operarem julgamentos sociais de oposição, mesmo no interior da classe média. No entanto é importante perceber como este processo subjetivo se relaciona com um contexto amplo de processo contínuo de luta distintiva no campo simbólico, em que mesmo a definição de quem tem o poder de classificar é incerta e disputada:

O valor relativo das diferentes espécies de capital econômico e cultural ou das várias espécies de capital cultural [...] é continuamente questionada e reavaliada através de lutas para aumentar ou desvalorizar um ou outro tipo de capital (BOURDIEU, 1987, p.10).

As oposições distintivas que a turma constitui podem ser observadas não apenas em relação, portanto, a outras classes sociais. É o que indicam julgamentos que os alunos e as alunas produzem sobre a outra turma da segunda série do Ensino Médio do Arcoverde, sobre jovens de outras escolas privadas vistas como próximas em termos de posição de classe ou sobre os valores que observam em suas famílias ou nos referenciais de sucesso que entendem predominar na cultura mais ampla. Exemplos que foram aparecendo ao longo das semanas se concentraram nos modos como as meninas do fundo da sala, como Pitter e Fabri, se afirmavam em oposição a meninas de outras escolas e da outra turma. Essas outras meninas seriam julgadas como fúteis ou superficiais, por se privarem de comer pratos populares com receio de engordar, ou pelos assuntos, pelas companhias, por outros gostos, como priorizar festas caras em oposição a estar com os amigos. Nas entrevistas individuais e em grupos, este tipo de oposição foi reforçado também em outros contextos e por outros membros da turma.

Lorena em entrevista:

Ricardo: Nota é importante para ti?

Lorena: *Afeta... na outra turma é pior, lá nota é tudo. Mas é, sim, importante, porque eu odeio estudar, porque eu não quero estudar... e, se não passar, tem que fazer tudo de novo. Mas não é por causa dos meus pais, eles são tranquilos.*

[...]

Ricardo: Como é isso para ti, tu compreendes a lógica de pegar recuperação, passar, o funcionamento da escola?

Lorena:

[...]

Mas tipo, no ano passado eu troquei de turma pra conseguir ir até o fim do Ensino Médio aqui na escola. E, sério, amo muito esta turma. Na outra turma desde o 9º ano só se pensa em vestibular... a nossa é mais de boa, mesmo quem quer medicina. E o bolinho dos meninos era muito fechado até o ano passado, mas tipo o Ique, o Fê, o Mig, o Giba... eles são muito legais, zero preocupados e eles são inteligentes.

Ricardo: Como que tu vêes a forma como tu e a turma lidam com isto do vestibular?

Lorena: Pra mim, se não passar no 3º, passo no próximo. Nós temos todo tempo do mundo. O Ique falou que quer sair da escola e fazer mochilão. O Giba não quer fazer vestibular. O Alexandre não sabe se quer mesmo medicina, mas não é tão preocupado, ele tem muita facilidade. A Schneider quer história ou ciência social... gosto que aqui as pessoas não são tão “noiadas⁵⁴” assim.

Giba e Ique, em entrevista de grupo:

Giba: Existem muitas maneiras de trabalhar. Eu queria sair do colégio e passar dois anos no Uruguai. Minha família pergunta – o que você vai fazer, como vai ganhar dinheiro? Eu descobri maneiras de não precisar ganhar dinheiro, é trabalhar de forma justa e conhecer pessoas, e em troca ganha um quarto. Por mim pode ser. Eu não preciso de muito.

[...]

Ique: você não conhece o Eduardo Marinho? Um cara que era rico, bem mais rico que a gente. Filho de militar. A história dele é isso. Vive na rua, albergue. Vende a palavra. Fala muita coisa interessante sobre ... totalmente opositor a qualquer forma de trabalho. A história dele é como alternativa ao curso que devia ter seguido. Considera muito mais válido o capital cultural de conhecimento que dinheiro mesmo. É isso. Tô lendo muita coisa do Chomsky de como o trabalho assalariado é escravidão, e alternativas a isso... mas é outra percepção, um acadêmico, e o Marinho é cara que fez mesmo. Chomsky é só teoria, nomenclatura, anarco-sindicalista, assim. Eduardo Marinho é prático, pragmático. Foi lá e fez e tem história pra

54 Gíria para referir pessoas com “paranoia”, ou “noia”.

contar. Como penso em cursar Filosofia, penso nessa questão da academia, teoria ser algo que fica não só excluído de grande parte da sociedade, e também algo que não tem real impacto. Sabe? Não sei.

Sílvia, em entrevista:

Eu fui mudando... meu núcleo anterior era mais a Alice Rech e a Laura. Gosto muito delas, mas mudei muito de anos pra cá, antes era mais superficial: “festa, gatinho, menina do Franciscano me empurrou...”, mas não sai muito disso. Agora tenho um grupo mais eclético, não é mais só festa, bebida, pegação... tipo, eu gosto muito da sala do Grêmio, o Giovani fica com a gente, o Chico vem, aí chega a Temis, o Giba, o Fê... o Giba toca o violão... tipo, o Giovani cuida com os pais, que acham que tudo é esquerdista, e a gente consegue ter uma liberdade.

Lorena afirma positivamente a cultura da turma 22, com a qual se identifica, a partir da oposição com a referência que tem: sua experiência como aluna da outra turma. Na turma 21, ela não conseguiu se enquadrar em função de que o enfoque muito exclusivo no vestibular e o clima “noiado” eram distantes do que ela considera melhor, que é o estilo da 22: “mais de boa”, com “meninos legais”. Uma turma que compreende, como ela, que eles podem equilibrar a ansiedade, já que têm “todo o tempo do mundo”. Um elemento importante aqui é que este olhar mais equilibrado de Lorena sobre as ansiedades e sofrimentos a que se submetem estes jovens não acaba por constituir uma contra-hegemonia organizada, no sentido de poder gerar uma recusa geral a um sistema distintivo hegemônico, com enfoque em competitividade e individualismo possessivo (APPLE, 2000). Tampouco é encarado pela escola como uma resistência que levará a escola a desistir de uma aluna assim. O que a escola é capaz de fazer é articular a visão crítica dos alunos e alunas, como o caso de pensar uma turma menos ansiosa, mais focada em aprender do que em vestibular, ao próprio esquema distintivo, separando, por exemplo, as turmas por perfis, e incorporando olhares educacionais críticos à função da escola, como esta pesquisa foi relatando que é feito por parte de professores, coordenação e alunos. Neste processo rearticulatório, há negociação, e o criticismo dos alunos pode ser incorporado no currículo e na pedagogia, como também pode sempre ser colocado em risco frente a eventuais “excessos” rebeldes. Principalmente, porém, apesar dessas rearticulações, o que permanece é que os resultados esperados sejam atingidos: estas mudanças devem ajudar, e não

prejudicar, o sucesso acadêmico individualizado, medido por testes, *rankings* e vestibulares. Assim, Lorena pode, ao mesmo tempo que ser crítica, afirmar distintivamente sua visão sobre a educação, posicionando-se mesmo como mais consciente, equilibrada e analítica do que a média. Fazer este tipo de crítica e este tipo de reforma curricular pontual aparece, então, não como uma contradição à retórica hegemônica, mas como essencial para equilibrar conteúdos com a saúde mental, sem a qual todo o esforço distintivo é em vão.

O plano rebelde de Giba, por mais que diferente da visão crítica de Lorena, pode ser aproximado à colega em termos de julgamentos oposicionais que se convertem, contingencialmente em função do quadro hegemônico em que se inserem, em julgamentos distintivos. Giba, insatisfeito com a lógica escolar, também se coloca em um contexto social mais amplo em que simplesmente se autorizar a rejeitar a ascensão social a partir do acesso imediato à universidade já o diferencia da maioria dos jovens brasileiros, que jamais teria a possibilidade de alcançar este tipo de privilégio, quanto mais postergá-lo para propiciar outras vivências. Simplesmente, aliás, saber tacitamente que pode fazer isso, porque a família estará preocupada e atenta, o coloca em um grupo exclusivo. Esta atitude de desinteresse frente à universidade, assim, mais do que crítica, no caso de um aluno de classe média de uma escola como o Arcoverde, pode ser significada, sob a hegemonia da lógica educacional meritocrática, como uma tentadora disposição distintiva: vai contra a cultura de ansiedade e “hipercorreção”, recorrente, para Bourdieu (2013), na classe média, em sua busca desenfreada por acúmulo de títulos. Mais do que isso, a atitude de coragem de passar dois anos em uma comunidade alternativa no Uruguai pode ser convertida como aventureira, exótica, simbolizando um ascetismo distintivo que apenas quem despreza a ostentação tem o privilégio de experimentar.

Ique, em oposição à cultura dominante de seu mundo educacional de preparação para a universidade, enfatizando ainda mais o ascetismo (BOURDIEU, 2013), admira uma pessoa em situação de rua que tem origem social semelhante a sua, até “mais rico que a gente”, mas que abriu mão de uma carreira convencional para abdicar de bens materiais e se concentrar em sua própria filosofia. Ique sabe que não seguirá literalmente este percurso, indicando na mesma fala que não só vai certamente entrar na universidade (um caminho para alguém como ele já “naturalmente” garantido), como que já sabe que fará Filosofia e que será crítico ao modo como a Filosofia não é democratizada pela academia. Mas o que Ique faz ao se aproximar simbolicamente do pensador Marinho é se distanciar de uma lógica baseada apenas em capital econômico. Bancar seu próprio caminho não significa, porém, sob a hegemonia de lógicas competitivas e individualizantes, uma rejeição ao esquema distintivo, mas sim que Ique pode dominar este esquema com a naturalidade de quem se permite conectar suas estratégias a seus

próprios valores e sentidos. Ique, com sua visão crítica e sua inteligência, seu *eidós* de uma classe média com acúmulo de capital cultural, acaba sendo compreendido na cultura da escola não como alguém que fracassa, ou como alguém “perigoso” ideologicamente. Com efeito, este tipo de olhar crítico pode ser não só ascético, mas convertido como até mesmo ambicioso: ambicioso demais, afinal, para se contentar apenas com o capital econômico, precisando também acumular capital cultural, em conexão com seu *habitus*, com quem ele “realmente é”. Ique aponta, aqui e ao longo da pesquisa, ser uma pessoa insatisfeita com o modo como a escola e a sociedade funcionam, mas isso não é impossível de ser articulado com a certeza que aprendeu a ter, do alto de seu *entitlement*, de que ninguém melhor do que ele mesmo para saber qual a melhor forma de alcançar seu próprio sucesso.

Sílvia, por sua vez, indica em sua fala uma oposição não só aos meninos do Colégio Franciscano, mas também às meninas do fundo da sala, cujos interesses seriam mais superficiais. Afirma-se indo além de “só” pegação e bebida, valorizando mais a discreta desenvoltura para conversar e tocar violão, também com meninos e adultos, mesmo em espaços institucionalizados como a sala do Grêmio. Uma outra oposição que produz em seu julgamento é em relação às famílias, que “acham que tudo é esquerdista”, uma vez que parte de sua identidade nova e da qual se orgulha é poder desenvolver suas próprias ideias, muitas vezes indo de encontro às ideologias dos pais da escola. Novamente, no entanto, estes julgamentos críticos à cultura educacional de classe média não acabam significando necessariamente, neste contexto, uma rejeição ao esquema distintivo, não rompem necessariamente com a lógica de um desenvolvimento individualizado protagonizado por cada aluno e aluna, apostando em seu sucesso competitivo. Poder complexificar o olhar para além do que é trazido pelos pais, poder se conectar com as músicas e pessoas que se quer, indo além do que é lido como “esperado” em termos de gostos e interesses, não são significadas como maneiras de ir contra as expectativas de promoção social depositadas pela escola, pelas famílias, e pelos próprios alunos neles mesmos. Significam, articulados a um esquema distintivo hegemônico, um investimento constante em si, porém de maneiras significadas nesta gramática como mais originais, sofisticadas e, por tudo isso, potencialmente mais promissoras em termos de conversão em sucesso social em comparação com grupos médios que se limitam “apenas” ao privilégio de acessar “acriticamente” uma cultura “correta”. É como se faltasse um vocabulário que pudesse posicionar esta oposição como rejeição da lógica distintiva, pois a oposição construída em julgamentos como os dos alunos vai sendo recorrentemente rearticulada no interior da luta por classificação. O potencial contraditório desta insatisfação é real, mas também é incessantemente negociado e revertido como capitais individuais a partir da hegemonia da cultura competitiva.

Assim, compreender as relações da distinção de classe envolve problematizar a própria pressuposição de que haja um consenso sobre o que é a cultura “correta”, a cultura a que todos querem se aproximar para adquirir sucesso. Estes julgamentos, em conjunto com a rotina escolar, apontam que mesmo o que conta como um capital cultural a ser acumulado na prática distintiva pode ser contingente, renegociado e transformado, em um processo de reinvenção que permite a consolidação de um projeto hegemônico competitivo como o da Nova Direita. Por isso, ao invés de tomar o privilégio de classe como um *explanans*, como uma condição que já definida *a priori*, identifiquei que o próprio consenso a respeito do arbitrário cultural é incerto e disputado em julgamentos sociais de alunos e alunas. Neste processo, o arbitrário cultural, no caso da turma pesquisada, vem sendo negociado e redesenhado a partir de demandas que em outros contextos poderiam ser percebidas como irreconciliáveis a interesses hegemônicos. Assim, boa parte da turma concorda em tensionar e reformar o arbitrário cultural, não apenas reproduzindo, mas constantemente protagonizando uma mudança que pode ser distintiva, mas que, ao mesmo tempo, é subjetivamente produzida e recheada de elementos de bom senso.

Mas não é uma turma como um bloco coeso que protagoniza este tipo de oposição ao formular sua identidade. Há, com efeito, oposições que se desenrolam mesmo no interior de uma sala de aula que é unida, mas em boa medida heterogênea. É importante perceber, da mesma forma que a literatura tem indicado de maneira mais ampla, que as desigualdades internas às classes são decisivas. Sendo assim, faz diferença a turma ser constituída por jovens de variadas frações de classe média (BOURDIEU, 2013), além de incorporar alunos bolsistas e outros que podem ser considerados de famílias de classe trabalhadora. Para além dos casos de Jean e Kim, que já evidenciaram significativas desigualdades internas à turma, pode-se tomar em conta estes trechos de relato de conversa informal e do diário da Scherer:

Pergunto para Scherer o que faz normalmente depois da escola, e me diz que costuma almoçar com a família e depois tirar um cochilo. Sinalizo com os olhos e ela continua, diz que com exceção de sábado e domingo lê seu “livro de mórmon”, o “Minha Terra Prometida”, pois participa de um grupo de 16 jovens entre 13 e 18 anos. À noite, janta com os pais e fica no telefone com o namorado, que está trabalhando na loja de seu pai. Além disso, 2 vezes na semana dorme na melhor amiga, que é de uma escola pública, pois os pais vão passar um tempo no litoral, ver a avó e sua plantação de banana. Me conta que está empolgada para, aos 19 anos, fazer uma missão mórmon em algum lugar do mundo: das 8 moças de seu grupo, 6 tem vontade de ir, o que é uma novidade porque tradicionalmente apenas os moços fazem este tipo de viagem. Ano passado, várias queriam e nenhuma foi, mas está confiante que sua geração

mudará isso. No diário pessoal que pedi para os alunos preencherem, a Scherer revela um pouco desta rotina:

Figura 19 – Trecho do diário da Scherer⁵⁵

DIA I (25/06) + Segunda-feira

Me atrasei, acordei às 7:30 e acabei perdendo o primeiro período. Tava chovendo então é uma droga ir para o colégio a pé no frio e na chuva.

DIA II (31/7) + terça-feira

Hoje, acordei na corrida para não me atrasar mais, durante as aulas fiquei inatenta. Durante a tarde passei meus cadernos a limpo, dormi, quando acordei estudei história, fui comprar o livro do Fúlvio e depois fui para o colégio encontrar minha melhor amiga, depois que saímos de lá, fomos para casa dela, li o livro do Fúlvio e depois de ler um pouco do livro de mórmon fui dormir. No início da madrugada da minha amiga passou mal, a mãe dela voltou para casa correndo para ficar com ela.

⁵⁵ Transcrição: 25/06 Me atrasei, acordei às 7:30 e acabei perdendo o primeiro período. Tava chovendo então é uma droga ir para o colégio a pé no frio e na chuva. (...) 03/07 (...) Durante a tarde, passei meus cadernos a limpo, dormi, quando acordei estudei história, fui comprar o livro do Fúlvio de religião e depois fui para o colégio da minha melhor amiga encontrar ela. Fomos pra casa dela, li o livro do Fúlvio e depois de ler um pouco do livro de mórmon fui dormir. No início da madrugada minha amiga passou mal e a mãe dela voltou correndo pra casa ficar com ela.

Figura 20 – Trecho 2 do diário da Scherer⁵⁶

DIA IV (4/7) → quarta-feira

Com uma noite dessas acordei 20min. para as 7 horas, me arrumei com pressa e fui correndo até a parada de ônibus. O ônibus demorou um pouco, então comecei a pensar que ia me atrasar, mas consegui chegar a tempo de todas as aulas. Quando cheguei em casa almocei, assisti um ep. de série e dormi, quando acordei li parte do "minha Terra Prometida", me arrumei e fui para igreja para uma atividade das moças. Após a atividades juntas com as amigas e fui pra casa.

DIA V (5/7) → quinta-feira

Acordei às 6:30 mas voltei a dormir porque estava chovendo, aí fui para aula apenas no 2º período. Tenho me sentido cansada para caramba, sempre com sono. Dormindo em todos os intervalos e me sentindo estranha. Mas nesse dia eu fui na psicóloga e me deu vontade de ir embora, porque eu não sabia o que falar para ela e ela fica "Que mais?" e eu não tinha o que falar mas foi muito bom, poder me abrir com ela e falar sobre como as coisas estão indo e me ajuda a melhorar um pouco.

DIA IX (8/7) → segunda-feira

Acordei "bem", cheguei no horário mas parece que ainda não cheguei, estou com vontade de vomitar, apenas pensando em ir embora.

56 Transcrição: 04/07 Com uma noite dessas, acordei 20min para as 7 horas, me arrumei com pressa e fui correndo até a parada de ônibus (...). Quando cheguei em casa, almocei, assisti um episódio de série e dormi. Acordei, li parte do "Minha Terra Prometida", me arrumei e fui para a igreja para uma atividade das moças. Após a atividade, jantamos juntas e fui pra casa. 05/07 Acordei às 6h30, mas voltei a dormir porque estava chovendo, aí fui para a aula apenas no 2º período. Tenho me sentido cansada para caramba, sempre com sono. Dormindo em todos os intervalos e me sentindo estranha. Nesse dia eu fui na psicóloga e me deu vontade de ir embora. (...) 8/7 Acordei "bem": cheguei no horário. Mas parece que ainda não cheguei, estou com ânsia de vômito, apenas pensando em ir embora.

O que me chamou a atenção neste diário tem muito a ver com o que não estava ali – amigos da escola. Ao longo das semanas, fui percebendo como esta é uma menina solitária no espaço da turma, o que se revelava na própria *hexis* corporal, na maneira como sentava sozinha, inclinada sobre o caderno, copiando, estudando ou passando a limpo. A turma, nas semanas observadas, não costumava ser ativamente agressiva com colegas, mas havia barreiras enfrentadas por alunos como Kim que se assemelhavam com o que vivia Scherer. Seu mundo estava na igreja, na amiga de outra escola e em uma rotina de trabalho na loja do pai, namorado e transporte coletivo. Era um mundo distante de dormidões, festas ou grupos de *WhatsApp* que envolviam a maior parte dos outros alunos e alunas. Uma primeira cena que me chamou a atenção neste sentido foi quando Nati e Laura perguntaram a ela se a pronúncia era Schêrer ou Schérer, e ela demorou para responder, ao que Nati retrucou impaciente: “você não sabe dizer seu nome?” Ali, comecei a perceber um desacerto que ficou mais desenvolvido quando elaborado pelas próprias colegas em um grupo de discussão:

Romais: *Ontem teve uma coisa que eu percebi: o Martinelli tava falando de um menino que tinha muita espinha. A Fabri falou “Scherer”. A Scherer virou pra trás e a Laura falou “cala a boca, meu” pra Fabri. A Fabri se ligou que fez errado, falou com Scherer, a Scherer até falou “sim, sim”. Eu percebi.*

Sílvia: *Eu era parte disso, era escrota, assim. Não ia com a cara [da pessoa]? Fazia piadinha.*

Pitter: *Ai, eu gosto delas, mas não sou das intriguinhas. Tipo, elas sabem que tão erradas mas seguem fazendo. Elas às vezes faziam comigo. Brincadeira, mas não muito, sabe?*

Sílvia: *E a Scherer é um alvo fácil.*

Romais: *Muito, mas tipo, ela tem maturidade e fala “não me importo, opinião dela”. Meu, eu ia ficar mal se fizessem comigo. Ela é muito madura.*

Alexandre: *Eu ia esperar que o grupo me defendesse...*

Romais: *A gente era muito amigas no nono, a gente era novas na escola. No primeiro ano tinha uma coisa de dificuldade. Só que ela ficou quieta e eu me aproximei do pessoal. Ela até me deu um toque depois: “você nem me dá mais bola”. Me liguei e a gente se reaproximou mais este ano.*

O que considero interessante, no caso da distância social de uma aluna como Scherer, que provém de uma classe média baixa, em relação à maioria da turma, tem a ver menos com a “vileza” e mais com as boas intenções reveladas pelos colegas. Há, é verdade, uma

desonestidade no tipo de comportamento de Fabri, que associa as espinhas à colega mais deslocada, mas o que predomina neste caso é a reação de Laura, as desculpas que Fabri dá e a reprovação das demais colegas a este tipo de atitude. De forma semelhante a como acontece com Kim, o deslocamento de Scherer não se relaciona com *bullying* ou com violências ativas elaboradas por colegas, mas com um *habitus* de classe de que não compartilha, e que “naturalmente” a distancia da cultura dominante na turma. Livros de igreja, dormir na casa de amiga durante a semana ao invés de rotina escolar estável, pegar ônibus, ajudar na loja do pai, são elementos muito particulares da vida de Scherer em comparação com o resto da turma. Nos casos mais recorrentes, os livros que se lê fora os obrigatórios são de Filosofia, como o Foucault de Pitter ou Giba, relacionados a questões existenciais, como o Salinger de Temis e Chico, ou romances clássicos como o Mann de Alexandre; dormir fora de casa é algo de fim de semana, relacionado à diversão e não a necessidades de negócios dos pais, normalmente possibilitados de consolidar uma rotina escolar estável para os filhos; pegar ônibus pode até ser comum em alguns casos na volta da escola, mas a ida é quase sempre relatada como sendo de carona com a família ou ao menos de *Uber*; trabalhar com a família é também algo ausente nos demais casos, em que os esforços das famílias resultam em um foco total dos filhos nos estudos. Deste modo, as diferenças de classe se constituem como barreiras simbólicas, em termos de assuntos, de vocabulário, de interesses, gostos e possibilidades, que vão tornando os mundos mais separados mesmo com todas as interseções de identidade envolvidas em ser uma jovem aluna da turma 22.

Um outro exemplo de como a cultura da turma vai se constituindo a partir de oposição não só a uma cultura burguesa dominante, mas também a uma cultura popular, se revelou na forma como Beto, professor de Matemática, foi recebido ao reclamar do uso de um cavaquinho em aula, quando na verdade se tratava de um *ukulele*. Não conhecer algo tão “normal” para aquela turma gerou uma reação de risada, piadas sobre tocar um samba, mas também de indiferença perante o professor. Não havia motivo para explicar a Beto sobre este instrumento que não é popular no Brasil e que ele não identificou. Não conhecer um *ukulele* e, principalmente, não compreender que a reação da turma é por causa desta confusão, é o que constrói a barreira simbólica de uma cultura desinteressada. Neste sentido, a própria ideia de normalizar o privilégio volta a a aparecer na prática distintiva pelo julgamento de oposição. Críticos a vulgaridades que identificam em seus pares de classe ou nas elites, os alunos não por isso deixam de tomar como dados privilégios como o acesso a bens culturalmente consagrados, ou à internacionalização particularmente voltada ao norte global de seus estudos, de seus gostos, de seus instrumentos. Esta é uma oposição que se compõe em relação a um mundo que não está

somente fora da sala de aula, mas que revela como a turma também produz sua identidade, por sua posição de classe, no discreto esnobismo (BOURDIEU, 2013) do julgamento social cotidiano.

Desta maneira, as desigualdades de classe podem ser pensadas não apenas em termos de situar a turma em oposição a mundos externos à sala de aula, mas também a alunos e alunas que se sentam no mesmo espaço. Estas desigualdades se produzem não somente na eventual produção julgamentos mal-intencionados, mas na prática corriqueira de formar identidades com base na oposição, que, em um esquema distintivo ordena também as inclinações. Assim, as identidades se articulam, neste contexto, nos detalhes, nas incorporações: nas próprias formas mais distensionadas de posicionar o corpo na escola (a *hexis* corporal), de reproduzir o *ethos* competitivo, mas “civilizado”, que vai regendo a moral cotidiana, ou de até mesmo apreender intelectualmente a realidade (o *eidos*, conforme apontado no recorrente desinteresse e na rejeição da vulgaridade ou da ostentação). O que se examina, deste modo, é como as identidades são constituídas, cotidianamente, com base em elementos de bom senso que, mesmo arraigados no contraditório senso comum, são convertidos como distintivos neste contexto.

4.4 “DO LADO DE CÁ E DO LADO DE LÁ”: RELAÇÕES ENTRE A BRANQUIDADE E AS DISTINÇÕES DE CLASSE

As distinções de classe em relação às camadas trabalhadoras, para além de ocorrerem dentro da sala de aula, também se materializavam na oposição em julgamentos de medo e salvacionismo produzidos em relação à escola de classe trabalhadora, encarnada no Colégio Estadual São Jorge, do outro lado da rua. Como eu já vinha percebendo, havia cotidianamente, no início do horário escolar, uma presença numerosa e uma vigilância constante de seguranças contratados na calçada de “cá”, enquanto as crianças e jovens do Arcoverde iam sendo rapidamente transportados dos carros para, em uma fração de segundos, penetrarem a escola. Do lado de “lá”, porém, o que eu via cotidianamente no início da manhã eram dezenas de jovens e crianças, de classes populares e em grande parte negras, na calçada, esperando o sinal da escola permitir a abertura dos portões. Esta cena me trazia à tona não apenas a visibilidade do fato de que a formação de classe no Brasil é inseparável de um racismo histórico (SOUZA, 2018), mas também imagens como estas desenhadas por Lélia Gonzalez (1984, p. 232):

Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc, até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. [...] No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende porque o outro lugar natural do negro sejam as prisões. A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão.

A “divisão racial do espaço”, neste estudo, se constituiu não apenas em uma cadeia relacional invisível ligando o centro e a periferia: por acaso, nesta rua, a realidade se impunha, com escolas radicalmente desiguais erguidas frente a frente. Diariamente, um processo de invisibilização de um “outro” desconhecido e perigoso (DUNKER, 2017) era produzido pelo Arcoverde a partir de uma arquitetura de muros, que são, mais do que separadores, fortificações, e a presença de seguranças privados, localizados nunca do lado de dentro, onde a segurança está garantida, mas sempre do lado de fora. A divisão racial e social entre “nós” e “eles”, se não era segregacionista o suficiente geograficamente, era então estabelecida com investimentos estruturais e simbólicos que violentamente desenhavam uma distinção social. Esta vinha sendo incorporada subjetivamente pelos alunos e alunas da 22 de maneiras em boa medida preconceituosas a partir dos referenciais a que tinham acesso em sua posição, mas também conflituosas e mistificadas:

Ricardo: Por que as pessoas daqui entram na escola sem olhar para o outro lado da rua?

Jean: *A gente não só passa, a gente é encarado por eles. Bondinho de cinco caras, um ao menos vai olhar. Eu não tenho medo, eu encaro.*

Fê: *Eu saio do carro e vou pro colégio, meu. Não vou encarar os caras.*

Giba: *Eu nunca percebi se olham pra mim, não faz diferença.*

Fê: *Eu fico pensando “será que eles vão olhar”.*

Sérgio: *Eu fico mal, sou um puta playboy.*

Fê: *Eu não fico mais.*

Jean: *A gente não escolheu. Por um lado, também é bom ser um deles. A gente não tem muita liberdade, eles sempre tiveram. As meninas dali também, tem uma puta liberdade. Aqui só este*

ano as meninas aqui tão sendo mais libertas pelos pais. As pessoas pensaram que existia essa rivalidade...

Giba: É um teto a liberdade, eu não tinha liberdade no internato do intercâmbio. Aqui tem muita, mas as pessoas não percebem. Quando você não pode sair do lugar que você tá, há duas semanas, restrito às pessoas que cuidam de você...

Jean: Mas uma privação que temos aqui é a segurança, né? De andar na rua. Isso corta a liberdade. A Jussara foi roubada aí e ficou traumatizada.

Pela manhã, quando saíam de suas casas rumo à sua escola, os alunos do Arcoverde eram confrontados com a pretensamente invisível realidade social de desigualdade justo nos poucos instantes em que ficam na rua. A estrutura da vida murada desponta, assim, como um “falso universal” (DUNKER, 2017), fora da qual estão aqueles sem lugar, sem destino, ou os “sem face” (DUNKER, 2017), que não compartilham daquele mundo privado habitado por iguais. A presença da segurança na entrada à escola fala, deste modo, sobre como os crimes da violência urbana representam um temor à comunidade, que tampouco se esquece da possibilidade de crimes de ódio por intolerância cultural ou religiosa que fazem parte da história destes salvadorenses. Mas a materialidade da luta de classes e do racismo estrutural vividos na tensão diária com o São Jorge, por vezes ainda mais corporificados em encontros inevitáveis de grupos de alunos nos arredores das escolas, é um medo estruturante das tecnologias de confinamento dos alunos do Colégio Arcoverde. Como apontam as falas de Fê, os alunos do São Jorge, e falam sempre no masculino, (o que pode ser associado à imagem preconceituosa do homem, ou mesmo do menino, negro, como violento), são totalizados a partir do medo, do perigo de que “eles” vão querer algo seu. Jean tem uma postura mais aberta, em princípio, pois diz não ter medo, o que pode ser compreendido pela maior quantidade de laços culturais e mesmo afetivos que compartilha, em função de sua localização flutuante de classe. Mas mesmo Jean converte este sentimento de “enfrentamento” a partir de uma noção de que aquela escola ainda assim simboliza a violência, é só que ele, ao invés de ter medo, “vai encarar”. Ainda, Jean completa o raciocínio dizendo que a liberdade que podem vir a sentir na escola em comparação com internatos é constrangida pela violência urbana, o que vem associado à conversa que vinha sendo travada sobre o São Jorge como a representação deste perigo. Algo que me chamou a atenção, porém, ao mesmo tempo em que o medo e o preconceito saturavam as formas de pensar o “outro lado da rua”, foi a fala de Sérgio se reconhecendo, apesar do ambiente de segregação construído, como um “playboy”, de alguma forma indicando reconhecer os problemas de uma produção de identidade distintiva em relação aos jovens do São Jorge. Assim, pensando em

entender como viam esses alunos, perguntei se já alguma vez conviveram de fato com os estudantes da outra escola, e este grupo de discussão revelou uma memória marcante:

Fê: *Nunca tive lá dentro, aliás uma vez... não foi tão bom. Tava eu, você (Sérgio), Mig e Kim.*

Sérgio: *Com o Kim sempre dá merda.*

Fê: *A gente tava na outra quadra. Tava um em cada extremo...*

Jean: *Eu e o Kim falamos “não tá fácil pra ninguém” e os caras vieram pra cima.*

Fê: *Quando eu vi só pensei “vou entrar em algum lugar”, aí entrei correndo na fruteirinha... aí um cara muito rápido atravessou a rua... no sinal quando eu cruzei. Aí o cara começou a ameaçar, tipo, “vou te cortar com a minha faca”. Aí a gente esperou e correu pra comer no Mac⁵⁷.*

Jean: *escoltado pela policia.*

[risos]

Fê: *Aí a gente foi no Mac. Aí o Mig falou: “O Kim ligou pra policia” e a mãe do Mig foi buscar a gente. A mãe do Mig passou coincidentemente quando a gente tava com a policia já. A motinho veio e pegou nossos nomes e data de nascimento.*

Jean: *Mas, tipo, eu tenho dois ou três conhecidos que estudam ali. Uma amiga que conhece um pessoal ali. Aí eu fui num churrasco e conheci e fui cumprimentar eles. Mas o contato que tenho é o cara da banca, tem um grupinho. Aí perguntou se queria a ponta do Gudang e dar um “doi”⁵⁸. A gente se cumprimenta. Aí falei da rivalidade, expliquei que tem um pessoal nosso de boa.*

Sérgio: *Eu tenho vontade de conhecer, mas tenho medo. Não é nem medo do bagulho, é mais nervoso de conversar. Sou extrovertido, mas tenho que me envolver. Pra conversar direto sem assunto vai demorar.*

A cena descrita sob a ótica deste núcleo de meninos do Arcoverde é um olhar parcial, mas que revela confirmar para eles, na sua experiência, noções que vão sendo construídas sobre o espaço social em que circulam. A rua se torna perigosa, e a escola popular, símbolo deste espaço público, também. A segurança está, parcialmente, no espaço de consumo como a fruteira, no espaço elitizado e “protegido” por seguranças que é o McDonalds. A mãe, além disso, pode ser acionada para sair do trabalho e ir, de carro, acudir os jovens que, de repente,

57 Há um McDonald's perto da escola em que alguns alunos vão almoçar quando há aula à tarde ou alguma outra atividade eventual.

58 Um “doi”, ou um “pega”, é uma tragada no cigarro de maconha.

podem escolher ser crianças. A polícia, por sua vez, pode ser chamada para proteger os alunos do Arcoverde dos alunos do lado de lá. Mesmo Sérgio, que aponta como procura superar os preconceitos, também revela que o medo se impõe – procura significar que não se sente ameaçado pelo “bagulho”, ou seja, pela violência que é atribuída a esses jovens, mas sim que se sente constrangido por entender que não há pontos em comum para o diálogo: “pra conversar direito sem assunto vai demorar.” A experiência em que os meninos da 22 demonstram alguma interação com os alunos do São Jorge, assim, é o caso em que são resumidos por medo, perigo e invisibilização.

Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa, tornando-a um indivíduo; tudo o que nela é singular desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos. Quem está ali na esquina não é o Pedro, o Roberto ou a Maria, com suas respectivas idades e histórias de vida, seus defeitos e qualidades, suas emoções e medos, suas ambições e desejos. Quem está ali é o “moleque perigoso” ou a “guria perdida”, cujo comportamento passa a ser previsível. Lançar sobre uma pessoa um estigma corresponde a acusá-la simplesmente pelo fato de ela existir. Prever seu comportamento estimula e justifica a adoção de atitudes preventivas. Como aquilo que se prevê é ameaçador, a defesa antecipada será a agressão ou a fuga, também hostil. Quer dizer, o preconceito arma o medo que dispara a violência, preventivamente. Essa é a caprichosa incongruência do estigma, que acaba funcionando como uma forma de ocultá-lo da consciência crítica de quem o pratica: a interpretação que suscita será sempre comprovada pela prática não por estar certa, mas por promover o resultado temido. [...] Por isso, seria possível dizer que o preconceito fala mais de quem o enuncia ou projeta do que de quem o sofre, ainda que, por vezes, sofrê-lo deixa marcas (SOARES, 2004, p.136).

Como define Soares (2004), a “incongruência” é que a prática do estigma pode muitas vezes confirmá-lo, sob um ponto de vista enviesado. Mesmo quando circunscrevemos um grupo de jovens negros e de classe trabalhadora, criticamente, como expostos ao risco de violência e crime, com a intenção de evitar o preconceito, “caminhamos sobre o fio da navalha, porque tangenciamos, nós mesmos e contra a vontade, a estigmatização e a criminalização (que funcionará comprovando a verdade que previra, ao provocar os efeitos que temia e enunciava)” (SOARES, 2004, p. 139). O autor ajuda, desta maneira, a examinar mais complexamente a questão do preconceito de uma população branca e de classe média perante os jovens negros, permitindo visualizar como os julgamentos sociais produzidos em práticas e diálogos como o dos meninos da 22 falam particularmente sobre suas próprias posições de classe do que sobre a identidade de quem julgam. Neste sentido, além de haver a violência implícita no medo gerado pelo preconceito, este tipo de estigma pode ser problematizado pela maneira como alunos e alunas da própria 22 recorrentemente relatam conexões com transgressões, sem que isso se

articule a estereótipos de “desvio” ou “delinquência”, e sem gerar sentimentos de “medo” ou “perigo” nos colegas. No caso deste núcleo de meninos, não é reprovável matar aula, usar drogas, beber e brigar:

Jean: *Teve aquela resenha na Kayane⁵⁹, a gente tava bebendo cerveja. Aí fomos no terraço, fumei um e voltei. Eu tava muito noiado. Olhei pro Zaccaro⁶⁰, senti uma brisa. Aí só falei “olha que ventão” e dei um tapão na testa dele. Ele ficou brabão! Aí deu um tempo eu disse “olha a mosca”, e daí dei outro tapão... ele ficou brabo. Aí ele me deu um soco. Aí o Fabrício pegou e deu aqui no Zaccaro, e o Zaccaro deu uma porrada no Fabrício.*

[...]

Sérgio: *Na festa do Zaccaro fiquei muito chapado, dormi e fiquei feliz conversando. Tomei conta do Rick⁶¹ que tava mal. O Rick interditou o banheiro.*

Jean: *Meu, eu tava de diarreia. Mas ainda tô com problema de intestino, mas não tem mais diarreia.*

Ricardo: O que vocês bebem mais?

Fê: *Cerveja... kitão⁶²...*

Fê: *vodka com energético...*

Jean - *Bebo o que me passarem... lean...*

Ricardo: O que é lean?

Jean: *Codeína, bala de goma, refrigerante e gelo.*

Ique: *Droga legal, farmacêutica. Meu, é pesado, é um opioide, pesado... tu fica grogue.*

Jean: *ah, se faz um copinho só e bebe não passa mal, sabe, mas se bebe um copo grande vai passar muito mal.*

Ricardo: *Mas codeína não é tarja preta?*

Jean: *o Julinho⁶³ tem um monte, o vô dele tem.*

[...]

Ricardo: *O Mig, ele tá doente mesmo?*

[risos]

Ique: *doente de Biologia...*

59 Aluna da outra turma.

60 Aluno da outra turma.

61 Aluno da outra turma.

62 Kitão é um drinque barato que costumam consumir em festas.

63 Aluno da outra turma.

Giba: *Cara, o Mig tava me contando uma história agora. Falou ontem que ele tava com febre pros pais dele e não tava. Passou pelo Sushipesque, viu o carro dos pais dele, pegou o bus e chegou dois minutos antes em casa, e pôs pijama e deitou.*

Jean: *Certo que ele tava chapado.*

[...]

Sérgio: *Na última festa lá em casa bebi e fumei, não posso mais fazer isso junto... fiquei mal, até porque era um cigarro Bill, o cigarro mais barato que tinha.*

Jean: *viram aquele cigarro de rainbow que eu botei no Facebook? [mostra] Muito lindo, olha isso aqui.*

Como esses meninos relatam, há não só uma prática recorrente, mas mesmo um orgulho implícito de que suas vivências perpassam transgressões e crimes como o uso de drogas ilícitas, da bebida, a briga e cabular aula, além de não serem um grupo que ao longo das semanas de aula se mostrou conformado a prestar atenção em aula ou em tirar boas notas. Estes relatos, neste ponto, podem ser colocados em diálogo com as práticas das meninas do fundo da sala. Colar nas provas, ir em festas apenas para maiores de 18 anos, beber, usar drogas, falsificar carteira de identidade, por exemplo, são práticas comuns. Estas delinquências são incorporadas, no caso desta juventude branca de classe média da turma 22, como questões desta etapa da vida, em comparação com o que a literatura e as sugestões trazidas pela própria turma implicam para a juventude negra de classe popular. No caso da 22, o “desvio” ou as práticas em configurações de classe trabalhadora articuladas, por exemplo, com uma cultura contra-escolar (WILLIS, 1991), não são significadas como contrárias à cultura escolar.

Esta oposição se evidenciou, na observação, na própria fala de Fabri, durante a aula, sobre seu irmão ser intimado a mostrar a carteira de identidade para comprovar a maioridade, mesmo sem ter o que definiu como “cara de ladrão”. Neste caso, transgredir é aceitável, ao contrário de quando este tipo de atividade é protagonizado por jovens pobres e negros, relacionalmente posicionados com “cara de ladrão”. Aqui também se pode recuperar a lição de Schneider sobre a diferença que faz, para uma cultura como a dessa escola, se o menino que dá o tapa na bunda é negro (o que geraria medo) ou branco (o que poderia não só ser aceito como até mesmo virar o início de uma “ficada”). Assim, por mais que uma análise como a elaborada por Schneider possa revelar os aspectos classistas e racistas destas práticas distintivas, elas são experimentadas pelos estudantes brancos não como “ódio”, como se o racismo se manifestasse apenas como “injúria”, mas experimentadas como normais, já que o racismo está estruturado

na rotina. É possível, deste modo, pensar nas relações de classe como conectadas à discussão proposta pela Teoria Racial Crítica (TRC) sobre o que define como “supremacia branca”:

Dentro da TRC, o termo “supremacia branca” é usado de uma forma particular que difere de seu entendimento usual na literatura predominante: enquanto o termo comumente se refere a indivíduos e grupos envolvidos nos atos mais grosseiros, mas óbvios de ódio racial (tal como nacionalistas extremistas e neonazistas), na TRC a forma mais importante, oculta, e invasiva da supremacia branca está na operação de forças que impregnam as ações políticas mundanas cotidianas que moldam o mundo a partir dos interesses dos brancos (GILBORN; LADSON-BILLINGS, 2013, p. 56).

O racismo nesta turma, ou na escola, como ensinou Schneider em seu diário, é estrutural, como exemplificado no fato de que, como a aluna reafirma, praticamente não há alunos negros nas salas de aula. Estes “processos sutis e ocultos que têm o efeito de discriminar, independente de sua intenção” (GILBORN; LADSON-BILLINGS, 2013, p. 58), são estruturantes de um processo oposicional distintivo que é experimentado como apenas rotina, mas que, como lembra Hall (2003) ao operar o referencial gramsciano para pensar o racismo, é historicamente produzido. Deste modo, a supremacia branca é uma categoria importante de se incorporar na discussão sobre os processos distintivos da 22, porém deve ser tomada não como a-histórica e totalizante, mas como algo que é historicamente construído, a partir de práticas que vão desde as reformas na arquitetura escolar, passando pelas ações de segurança e chegando aos tipos particulares de investimento em avaliação e ranqueamento que enfatizam as desigualdades raciais e de classe (GILBORN; LADSON-BILLINGS, 2013). O fato de ser processo social, contingente e produzido, por sujeitos que habitam e a todo tempo refazem e reimaginam a escola e o mundo, explica a complexidade do modo como a supremacia branca é vivida em articulação aos privilégios de classe e, portanto, do modo multifacetado como precisamos a combater na economia e na cultura. Mais do isso, porém, este olhar permite entender a supremacia branca como um projeto que exige esforços cotidianos e multidimensionais de grupos supremacistas interessados na tarefa de a reproduzir, para fixá-la como convincente, como “natural”, e constantemente reinventá-la como hegemônica. Neste sentido, é importante não apenas examinar a solidez da rocha do racismo estrutural, mas também as fissuras que, ainda que timidamente, podem exibir as contradições desta “supremacia” frente a outros valores, que coabitam o senso comum e que acabam também se revelando em rotinas como a da 22. Sem desconhecer as críticas aos *whiteness studies* frente à manobra que representa ao recentralizar a pesquisa na experiência branca, mesmo quando o tema é racismo (GILBORN; LADSON-BILLINGS, 2013), Leonardo (2011, p.149) oferece uma visão potente para a análise de como a branquidade pode se transformar na escola, em nome dessa contracorrente:

A questão aqui é menos sobre os estudantes deixarem de tornarem-se brancos, mas sobre que tipos de brancos eles se tornarão. Ela sugere chegar a um acordo com o “terror branco”, talvez “pensar a branquidade de outro modo”, mas certamente não a abolição do eu, o que acarreta óbvias contradições para os brancos (MCLAREN, 1995⁶⁴, 1997⁶⁵). Não se trata de um lance para promover a amnésia social em relação às atrocidades brancas contra os outros e, dessa forma, promover uma certa “inocência” branca, mas de redimir a branquidade a fim de chegar a um acordo com esses crimes e desenvolver uma posição contra eles. No processo, os brancos afirmam sua humanidade como seres-em-luta e seres-para-os-outros, mais do que usam os outros-para-o-seu-[próprio]-ser.

Ao posicionar a noção de branquidade de forma a levar em conta a contradição que sustenta a supremacia branca como algo produzido, e, portanto, nem sempre internalizado de maneira automática, Leonardo permite enxergar a possibilidade de reinvenções protagonizadas por sujeitos como os alunos da 22 perante seu privilégio, ou, nas palavras de Giroux (1997, p. 310), a capacidade de “rearticular a branquidade em termos opositivos”. Exemplos deste tipo de contradição na rotina da turma podem ser representados nas críticas com que Fabri foi recebida pelas amigas ao falar de “cara de ladrão”, que a repreenderam e explicaram o racismo de sua fala, ou mesmo na culpa que Sérgio revela sentir por ser um *playboy*, que gostaria de ter algum diálogo. A contradição também pode ser observada nos comentários antirracistas em Artes e em Literatura, ou quando as alunas denunciaram, indignadas, para mim, sem que eu, um observador branco, percebesse antes, que as trabalhadoras negras terceirizadas eram orientadas a apenas responder cumprimentos, nunca a protagonizá-los. Um outro caso marcante é a forma como alunos e alunas relatam serem críticos à mania de um professor de sugerir que estudar no São Jorge é “punição”, como se aquele fosse o *locus* do fracasso:

Cami: *Eu odeio que ele olha pra você e fala “Camila”, assobia e aponta pro outro lado da rua. É um outro colégio, diferente. E de diferente realidade de algumas pessoas.*

Romais: *Meu, ele fala em mandar pra lá quando alguém erra. Acho muito escroto.*

Este caso demonstra como, por um lado, a escola é estruturada em uma cultura racista, de modo que este tipo de sugestão seja não apenas imaginável como possível de fazer, mas de fato operada em um formato de “brincadeira com fundo de verdade”. Por outro, é a mesma escola que abriga alunas e alunos que se posicionam, na medida em que veem como possível,

64 MCLAREN, Peter. **Critical pedagogy and predatory culture**. New York: Routledge, 1995.

65 MCLAREN, Peter. **Revolutionary Multiculturalism**. Boulder, CO: Westview press, 1997.

reprovando este tipo de olhar preconceituoso baseado na ideia de um “outro” totalizado pelo perigo e pelo fracasso. No entanto, estas resistências ao olhar dominante de “medo” e “invisibilização” são constantemente rearticuladas de maneiras que sustentam um olhar distintivo. Este é o caso da perspectiva do salvacionismo, incorporada nas benemerências de modo geral, mas, especificamente em relação ao São Jorge, em atividades que os jovens de Ensino Médio fazem de doações de materiais e de voluntariado. A crença subjacente a isto é que estão ajudando as crianças do Fundamental 1 da escola vizinha, pois é subsumido que quem tem condições e conhecimentos a ensinar para as crianças são estes jovens, e não os do próprio São Jorge (que, aliás, nesta configuração jamais fariam voluntariado ajudando crianças do Arcoverde):

Laura: *Eu fui lá com a Sílvia e a Romais. Entramos e todo mundo olhou tipo “que que elas tão fazendo aqui?” A diretora era assim: “no Arcoverde vocês tem tudo, mas eles nos ajudam”. As cadeiras que sobram, por exemplo, a gente traz pra cá.*

Romais: *Não temos contato com eles... a gente fez voluntariado lá com criançinha.*

Nati: *Eu fazia voluntariado lá. Eu adorava, as crianças são as coisas mais amadas.*

O que é mais evidente na análise destas situações é a maneira como as alunas indicam enxergar, a partir da perspectiva do déficit, os alunos do São Jorge. O que há junto disso, porém, são intenções de se fazer algo a respeito da injustiça, que acabam postas em prática de formas problemáticas, mas que são também as chaves de leitura e de ativismo social que aparecem como acessíveis para desafiar um racismo que vários alunos indicam compreender existir. Há, nesta equação, junto ao salvacionismo, uma culpa pelos sentimentos negativos que esses estudantes do Arcoverde experimentam ao entrar em contato com os jovens do São Jorge, também acompanhada de um senso crítico sobre a situação:

Ricardo: *Como é ter o São Jorge do outro lado da rua?*

Lucas: *Acho que a gente esquece. Eu esqueço. A gente não tem nenhum vínculo, nada*

Romais: *Mas eu já percebi, na parada de ônibus, fico com medo. É muita gente... ontem na saída, era um monte de menino, tudo meio algazarra. Escondi meu celular, meu deus do céu.*

Sílvia: *Eles são muitos, aí a gente fica quietinho na parada.*

Lorena: *Não sinto medo, era assim, algazarra, quando eu estudava na escola pública. É igual como era antes, não sinto medo. Mas já senti umas três vezes olhar de julgamento. Tipo, eles sabem que eu estudo e saio do Arcoverde. Nem me conhecem, não sabem da minha história, sou bolsista, que eu estudaria ali. É meio chato às vezes, é uma conduta muito diferente. A gente fica quietinho na parada em grupo falando sobre aula. Pessoas adultas ficam também tipo “lá vem essas crianças mal-educadas”.*

Romais: *Adendo: ridículo a parada ser chamada Arcoverde. 2% do colégio vai na parada.*

Sílvia: *É que é privado.*

Lorena: *Gente, o Arcoverde brilha de noite, e ninguém vê o São Jorge*

Alexandre: *Nossa, que profundo.*

Schneider: *Tem segurança na porta e em toda volta.*

Romais: *Não é de todo mundo, mas quando vem muito molecada, menino, eu fico com medo.*

Sílvia: *Uau, novidade pra mim...*

Alexandre: *Ah, eu fico com cara séria.*

Ricardo: *E fora os voluntariados, vocês falam com o pessoal do Ensino Médio lá?*

Burburinhos: *não...*

Beatriz: *Uma vez só a gente foi lá falar da ocupação. A líder era a irmã da Scherer.*

A cena apresenta não apenas a invisibilização que operam e o medo que as alunas e alunos relatam sentir em função de modos de se comportar dos alunos do São Jorge. Revela, também, que os alunos compreendem que estes “outros” são julgados pelos adultos de uma forma preconceituosa, diferente da forma com que elas mesmas são julgadas, em função apenas do modo como se colocam: com “algazarra”, com uma “conduta meio diferente”. Compreendem que há o que aprender com eles, a partir da ocupação que lá aconteceu, apesar do desconforto que sentem pela distância afetiva que guardam da outra escola. Sílvia, ainda, aponta se decepcionar com os colegas por esses reconhecerem que sentem medo. A maneira como o racismo e a oposição distintiva de classe vão sendo incorporados na rotina escolar e nos modos de significação da experiência dos alunos e alunas, deste modo, não se manifesta no campo do ódio ou da injúria, mas ocorre mesmo com uma dose de criticidade e consciência por parte dos alunos das injustiças envolvidas em relações como a que têm com o São Jorge. Desta forma, estes alunos indicam estarem articulados a um racismo estrutural, mas ao mesmo tempo se autorizam a se posicionar criticamente frente a esta realidade. E, mais, indicam também a possibilidade de se conectar com elementos de bom senso de um senso comum que leva em conta valores como solidariedade, humanismo e igualdade, com a produção da desigualdade

em termos de raça e classe podendo ser constantemente desafiadas, não sendo imposições em última instância, absolutas e a-históricas.

Ao mesmo tempo, porém, é justamente esta complexidade com que opera a hegemonia que possibilita que entendamos suas transformações: as ideologias hegemônicas de uma Nova Direita que se sustentam, também, no racismo (APPLE, 2000), são vivas, cambiáveis, e capazes de desarticular partes de um discurso crítico a ela e rearticulá-lo no interior de seus modos de significação sobre o mundo, como o próprio olhar de salvacionismo pode indicar. Neste sentido, não apenas em oposição ao exterior, mas mesmo no interior de uma turma com práticas mais progressistas, o racismo se revela como uma dinâmica que, em articulação à localização de classe, define o privilégio. Isto fica evidenciado no caso de Schneider, que revela em sua entrevista e em seu diário uma série de pensamentos, de análises e de indagações de alguém que conecta suas condições “interseccionadas” (CRENSHAW, 1991) de classe média, aluna e negra. Seu diário permite, deste modo, visualizar como dinâmicas sociais distintas como juventude, raça e classe social interagem de maneiras contraditórias não apenas em termos de luta por classificação social, mas na própria formação de sua identidade. O racismo, assim, pode ser pensado como estruturante das desigualdades da turma de maneiras não explicáveis isoladamente pela localização de classe.

Afinal, além de discorrer sobre o racismo especificamente na escola, mesmo reconhecendo que haja espaços eventuais para palestras ou outras atividades, Schneider também apresenta, em seu diário, ideias sobre como se sente julgada ao sair na rua, em todos os lugares frequentados por brancos, mas que ela também frequenta, como classe média. Ao mesmo tempo, a aluna é capaz de identificar que também é atravessada por sua condição de jovem aluna de escola, lendo-a como uma forma de dependência que lhe dificulta entrar em contato com os círculos sociais e conhecimentos que realmente lhe interessam, como fazem os mais velhos, como sua irmã universitária:

Figura 21 – Trecho C do diário da Schneider, adaptado para proteção de anonimato⁶⁶

Por tudo isso, eu queria expandir meu círculo social, mas eu sou tão dependente, que não sei como fazer isso. Tô esperando a faculdade pra que eu possa ter contato com o movimento negro, pq minha visão de mundo é muito teórica e fechada no Arco verde e eu não tenho noção de mundo. Gostaria de tornar tudo o que penso em prática.

Assim como entende haver limites em sua possibilidade de ação pela condição de jovem aluna de escola, esta fala também já sugere o privilégio de classe que complementa a experiência de Schneider – há a certeza de que ela irá para a faculdade. Este privilégio, aliás, aliado a seus esforços e estudos, a diferencia para se posicionar, em seu diário, como autorizada a tecer críticas ao racismo que sente na escola, algo que pode ser impensável para muitas pessoas negras em condição de maior opressão de classe, como pode estar ocorrendo naquele momento mesmo com as trabalhadoras terceirizadas da faxina ou do refeitório. Este privilégio relativo de Schneider também se apresenta em outras conversas ao longo da semana e outros trechos de seu diário, em que afirma seu interesse por cursar História ou Ciências Sociais, apesar de se preocupar também em escolher, já que poder escolher lhe aparece como algo razoável, uma profissão que também garanta um capital econômico que considere adequado. Ela revelou, em outro momento, estar considerando outras carreiras:

Figura 22 – Trecho C2 do diário da Schneider⁶⁷

Tivemos uma palestra no segundo período sobre mini-estágios, o que é um baita projeto, pois não são muitas pessoas que tem essa oportunidade. Pensei em pôr como opções RI, psicologia e design, msm esse último não sendo uma das melhores opções.

66 Transcrição: *Por tudo isso, eu queria expandir meu círculo social, mas eu sou tão dependente, que não sei como fazer isso. Tô esperando a faculdade pra que eu possa ter contato com o Movimento Negro, porque minha visão de mundo é muito teórica e fechada no Arcoverde, não que eu não tenha noção de mundo. Gostaria de tornar tudo o que eu penso em prática.*

67 Transcrição: *Tivemos uma palestra no segundo período sobre mini-estágios, o que é um baita projeto, pois não são muitas pessoas que tem essa oportunidade. Pensei em pôr como opções RI, psicologia e design, mesmo esse último não sendo uma das melhores opções.*

A leitura final de Schneider apreende a multiplicidade de contradições envolvidas nas práticas educacionais, ao mesmo tempo potencialmente críticas e distintivas, em que se insere. Há uma possibilidade de oferecer aos alunos contatos com o mundo da universidade e com a multiplicidade de carreiras que podem seguir, incentivando que este mundo acadêmico seja o mundo deles e delas, respeitando suas individualidades. Há, também, a indicação de Schneider de compreender seu privilégio ao poder acessar este tipo de palestra, além de outras atividades que ela sinaliza ao longo da pesquisa situar em termos mais macrossociais. E, em articulação a esses fatores, há as características distintivas deste tipo de atividade, se a posicionamos em contraste com o que é oferecido na maioria das escolas; há o ensino tácito de que a universidade é um lugar que pertence a alunos e alunas de escolas como o Arcoverde; há o cálculo de carreiras sendo feito dentro de um esquema de conversão de capitais, que constrange as maneiras com que as vocações são direcionadas.

Há a esperança de uma aluna negra construindo seu sucesso acadêmico e seu ativismo, porém junto com a invisibilização das vidas do “lado de lá”; há o preconceito com os meninos “perigosos” do São Jorge, mas junto com as fissuras que as juventudes oferecem, como as ocupações que podem inverter os sinais de quem “salva” quem; há muito ainda o que se fazer em torno de avanços pedagógicos e curriculares antirracistas em uma turma como a 22 (GLASS, 2012). Contudo, acompanhar a turma 22 também permite ver que a “modernização conservadora” (APPLE, 2008) igualmente precisa se esforçar para reinventar constantemente sua articulação com uma cultura estruturalmente racista, mas contraditória, como esta. Este investimento político e econômico, muitas vezes desgastante para setores desta aliança, não pode ser menosprezado como algo que ocorre como que por acaso e de forma automática. Pelo contrário, nos mostra como a Nova Direita entende, às vezes melhor do que os próprios grupos progressistas, que ela precisa trabalhar duro para interditar as possibilidades não “domesticadas” de imaginar, de indagar e de “vislumbrar utopias reais” (WRIGHT, 2010), que perigosamente insistem em renascer.

4.5 QUANDO O CURRÍCULO É CRÍTICO E DISTINTIVO

O caso da rotina escolar dos alunos e das alunas estudadas ilustra a potência teórica e política de posicionar a determinação social em primeira instância – ou de ler a objetividade como subjetivada – na análise de como a distinção social se relaciona complexamente com a vida na escola. Neste subcapítulo, esta discussão ganha ênfase do ponto de vista do currículo

oficial – dos conhecimentos que são ensinados e incorporados na rotina escolar. Apesar de ser possível, na turma, perceber fronteiras altas na definição de disciplinas exatas e das humanidades (ou uma forte classificação, segundo Bernstein, 1975), com uma associação mais evidente de disciplinas como Biologia, Química e Matemática a um conteudismo e ao vestibular, a forma como as disciplinas de História, Literatura e Artes, entre outras atividades, relacionava-se com a lógica da transmissão de saberes, ocorria com elementos curriculares inesperadamente críticos, se considerarmos as chaves conceituais disponíveis no discurso dominante sobre a classe média.

Tome-se, por exemplo, as aulas de Artes. Uma ideologia de classe média “com garantias” de correspondência não poderia explicar as opções divergentes ou em alguns pontos contrárias a pautas hegemônicas, protagonizadas pelos alunos. Tratam do funk afirmativamente, sem deixar de colocar na discussão os importantes aspectos de misoginia presentes em partes desta expressão musical; enaltecem o rap em seu aspecto feminista no Brasil, atravessando ainda questões de sexualidade a partir de *rapper* que problematiza gênero como conceito binário, e questões de raça a partir dos preconceitos sofridos mais fortemente por mulheres *rappers* negras; exploram músicas de protesto social, começando com a ditadura militar e chegando até os autoritarismos do Brasil contemporâneo. Pode-se considerar, ainda, em complemento a este olhar crítico, atividades extracurriculares oferecidas pela escola, como a palestra sobre gênero e sexualidade. Ao invés de rejeitar a abordagem a partir de posicionamentos mais reacionários, evitar tratar do tema ou rejeitar uma atividade que sequer “vale nota”, a turma apresenta-se disposta a aprender, confortável para tratar de temas em muitos pontos vistos socialmente como tabus. Ainda, se coloca como “acima da média” para o próprio palestrante em termos de domínio do conhecimento sobre um saber perigoso para grupos que integram o bloco hegemônico da Nova Direita.

Os estudos de Artes, moderados por uma professora que se coloca também no mesmo espírito, se relacionam, portanto, de que maneira com práticas distintivas na reprodução da estrutura de classes? Ou, pensando a palestra de estudos de gênero e sexualidade, como produzir um significado, sem subestimar as dinâmicas de construção de distinção social, para uma turma que produz saberes que inesperadamente vão contra o molde hegemônico sexista e homofóbico, em uma sessão oferecida formalmente pela escola? É com o recurso conceitual da determinação em primeira instância que prefiro analisar, então, estas interações da turma com os conhecimentos. A determinação, afinal, ainda que não em última instância, não pode ser simplesmente ignorada, pois é protagonizada por alunos que, por seu posicionamento na sociedade, estão em relação aos interesses mais amplos de uma classe média que é, mesmo com

sua própria agenda, articulada a um bloco histórico hegemônico da Nova Direita (APPLE, 2000). O recurso teórico do bloco hegemônico, neste ponto da análise, se torna ferramenta potente para pensar como as práticas curriculares relativamente críticas destes estudantes relacionam-se aos interesses de classe, sem deixar de serem ativamente reconstruídas por alunos e alunas, que selecionam, por exemplo, em Artes, os temas e o modo como são contados, ou, na palestra, a maneira como vão receber as informações e fazer as perguntas. O pertencimento à classe média, assim, pode ser colocado não apenas como contraditório, mas em articulação viva e contingente com estas decisões curriculares. Hegemonia, senso comum e articulação, deste modo, são aqui categorias que ajudam a explicar este processo, fornecendo as bases teóricas para entender a relação de uma agência destes sujeitos sociais, recheada de tensões frente às ideologias dominantes, mas ativamente contornadas em processos articulatórios que viabilizam a provisória hegemonia de um bloco histórico.

As elaborações sobre a disputa por hegemonia na sociedade, de forma ampla, a partir de noções macrossociais como a do bloco hegemônico de Nova Direita, portanto, não podem ser simplesmente dispensadas rapidamente porque esta é uma pesquisa microssocial, de uma turma “apenas”, ou porque os alunos e as alunas fazem suas próprias escolhas, ou ainda porque estes agentes vão contra determinadas expectativas sociológicas sobre como deveriam agir. É, na verdade, justamente o conceito de hegemonia conforme Williams (1979) e Hall (2003) que permite visualizar a soberania política em um prisma que supere noções de dominação como absolutas, unidimensionais e a-históricas. Esta conceituação, pelo contrário, permite entender como articulações em outros contextos impensáveis podem ser temporariamente estabelecidas. Permite, deste modo, entender como a hegemonia se apresenta não como mera imposição de cima para baixo, mas como “opção obrigatória” que protagonizamos para que consigamos conduzir nossas vidas. Retomando, enfim, as estratégias educacionais distintivas de classes médias que são parte de um bloco histórico, examina-se como práticas com potencial até mesmo contra-hegemônico podem ser provisoriamente reorganizadas a partir dos referenciais e do vocabulário que têm sido impostos pelos projetos hegemônicos.

Arte popular, crítica ao racismo, afirmação de direitos LGBTQ ou combate ao patriarcado, saberes recheados de elementos de “bom senso”, considerando alguns princípios filosóficos que sustentam o senso comum, e em diversos contextos associados a projetos progressistas, não estão necessariamente sendo combatidos por esta turma de classe média, mas rearticulados a partir dos modos de significação disponíveis nesta cultura. Assim, como já adiantaram Reay, Crozier e James (2011), ser “multicultural”, por exemplo, pode ser ressignificado como um capital de alto poder distintivo para as classes médias. Da mesma

maneira, reconhecer um feminismo a partir do prisma do direito individual pode ser articulado a um saber liberal que não é contraditório a princípios fundamentais dos neoliberais, lideranças da Nova Direita (ARRUZZA, BHATTACHARYA, FRASER, 2019), sendo utilizado politicamente para legitimar o individualismo, a competitividade e a desigualdade econômica. O incentivo à pesquisa, o tempo para esta prática com acesso a internet e a fontes (como, no exemplo de Artes, o acesso ao avô de Rech que é um importante artista de jazz), o incentivo a apresentar na frente da turma como algo corriqueiro, são elementos também que frente à desigualdade se tornam distintivos em termos de classe social, precisamente porque incorporados desinteressadamente como “naturais”. Com efeito, os saberes mais intelectualizados e complexos, além das múltiplas versões a que podem se submeter, podem ser convertidos como instrumentos simbólicos distintivos a longo prazo e como capital em uma estratégia mais imediata que é fundamental para estes alunos e alunas: passar no ENEM ou em vestibular de uma universidade federal, que tradicionalmente envolvem provas com viés social em boa medida crítico.

A hegemonia do bloco histórico da Nova Direita, deste modo, se constitui não apenas de harmonia, mas de concessões, de articulações que são ligações não necessárias, como a dos interesses neoliberais de colonização da lógica dos mercados e da competição individual na educação em ligação com princípios morais e filosóficos que embasam o senso comum da sociedade. Mais amplamente, estas conexões que produzem unidade na diferença podem ser pensadas na tensão da aproximação de classes médias como as observadas na turma com grupos tão diferentes como os neoconservadores ou os fundamentalistas autoritários. Sua articulação pode ser instável, contraditória e improvável, como se pode pensar pela própria forma como iniciativas como o Escola Sem Partido têm dificuldade de se aproximar de uma escola como o Colégio Arcoverde. Com efeito, o diretor Jaime, em um par de ocasiões, me contou preocupado que membros da iniciativa direitista lhe procuraram denunciando professores, até que a direção precisou, segundo o diretor, ser firme e solicitar que as investidas sobre os professores e professoras fossem interrompidas. Hegemonia é um conceito com potência analítica excepcional, desta forma, em parte porque é explicado como um momento: é algo “muito específico e histórico na vida de uma sociedade” (HALL, 2003, p. 293), de modo que sua estabilidade precisa ser continuamente reforçada, conquistada. Desta forma, não anula a importância da atuação dos sujeitos – pelo contrário, compreende justamente valorizar esta agência para, ao invés de ignorá-la, articulá-la a toda uma forma de nomear o mundo, a uma “saturação” das possibilidades imagináveis para se fazer escolhas e construir destinos, ao

mesmo tempo em que são também os sujeitos sociais, individuais e coletivos, que são capazes de resistir e de agir no contrapé da história.

No caso, portanto, das maneiras como os interesses hegemônicos da Nova Direita podem ser articulados à propensão crítica da turma, se pode pensar em como o processo de convencimento social bem-sucedido não precisa ser entendido apenas como “mentiroso”, por causa de seu fetiche, mas recheado de elementos de razoabilidade, de bom senso do senso comum. Isto não significa, porém, que esta articulação entre progressismo e distinção não seja distorcida e por isso falsa, no sentido de ser parcial, omitindo uma série de incongruências para reforçar os pontos em comum. Para pensar, enfim, a possibilidade de articular olhares críticos a um currículo sem que ele deixe de ser embasado em um esquema distintivo, sigo nesta análise o exercício proposto por Gandin (2002), de mobilizar referenciais teóricos interessados em compreender as disputas por hegemonia e contra-hegemonia na educação com indicadores conceituais de justiça social de acordo com Fraser (1998). Para a estadunidense,

Teoricamente, a tarefa é imaginar uma concepção “bivalente” que possa acomodar tanto as defensáveis afirmações por igualdade social quanto as defensáveis afirmações por reconhecimento da diferença. Praticamente, a tarefa é imaginar uma orientação política programática que integre o melhor das políticas de redistribuição com o melhor das políticas de reconhecimento. (FRASER, 1998, p.5).

Desta maneira, como Gandin (2002) coloca em prática em seus estudos, seria preciso pensar a construção de uma contra-hegemonia a partir de uma aproximação não apenas de uma justiça social redistributiva em termos de bens e recursos, nem apenas de uma justiça social de reconhecimento da diferença em contraponto à prática de assimilação à cultura dominante: seria necessário desenhar programas que levassem constantemente em conta as duas dinâmicas de maneira imbricada. Mais recentemente, em complemento a estas duas valências, Fraser sofisticou sua conceituação de justiça social, em sua estruturação de um feminismo pela justiça social, acrescentando um terceiro ponto: representação.

[A] justiça de gênero está sendo reenquadrada. Nesta fase, uma preocupação maior é com o desafio às injustiças – interligadas – de má distribuição e não-reconhecimento. Acima e além dessas formas de injustiça, feministas estão mirando uma meta-injustiça que apenas recentemente se tornou visível, a que eu chamo de mau enquadramento. O mau enquadramento surge quando o quadro do Estado territorial é imposto a fontes transnacionais de injustiça. Como resultado, temos divisão desigual de áreas de poder às expensas dos pobres e desprezados, a quem é negada a chance de colocar demandas transnacionais. [...] Ao confrontar o mau enquadramento, esta fase do feminismo torna visível uma terceira dimensão da justiça do gênero, além da redistribuição e do reconhecimento. Chamo essa terceira dimensão de representação. Como a entendo, representação não é apenas uma questão de assegurar voz política igual a mulheres em comunidades políticas já constituídas. Ao lado disso, é necessário reenquadrar as

disputas sobre justiça que não podem ser propriamente contidas nos regimes estabelecidos. Logo, ao contestar o mau enquadramento, o feminismo transnacional está reconfigurando a justiça de gênero como um problema tridimensional, no qual redistribuição, reconhecimento e representação devem ser integrados de forma equilibrada. (FRASER, 2007, p. 305).

Aprendendo com Gandin (2002), procuro tomar as lições feministas de Fraser para refletir também a justiça social na educação. Desta forma, há uma complexificação do seu conceito de justiça social para uma análise tridimensional: juntamente com as questões de redistribuição e reconhecimento, é parte elementar da análise de justiça compreender a prática da representação, que envolve “assegurar voz política” a mulheres especificamente, no debate de Fraser, mas poderíamos pensar também, mais amplamente, no que ela determinou como populações “pobres e desprezadas” nas áreas de poder. A partir deste olhar sobre a constituição da justiça social, é possível examinar criticamente situações curriculares como as aulas de Artes exemplificadas aqui.

No nível do reconhecimento, ou seja, em relação a compreender a diferença como autêntica para além de uma colonização cultural perante outros modos de vida, os jovens apresentam uma aproximação à noção de justiça social de acordo com Fraser. Enxergam afirmativamente o funk, a cultura da favela, o rap e as reivindicações feministas e LGBTQ presentes nas canções, além de se colocarem criticamente frente a formas de autoritarismo representados na Ditadura e nas opressões políticas contemporâneas, exibindo sua valorização da diferença. No entanto, para além da questão do reconhecimento, a justiça social leva em consideração dois aspectos igualmente fundamentais que são negligenciados: na redistribuição, a injustiça se apresenta uma vez que o investimento econômico nas escolas populares é incomparável ao que é feito no Arcoverde, além de que o acesso à escola que possibilita um olhar crítico articulado a um sucesso no vestibular é permitido a quem tem condições de pagar a mensalidade e as demais condições estruturais envolvidas em ser aluno desta turma; quanto à representação, a injustiça se apresenta também em casos como as bem intencionadas aulas de artes: culturas da favela e da periferia estão como um “presente ausente”: não é um problema apresentar um reconhecimento afirmativo, porém desde que isso seja feito a uma distância “segura” – o que, aliás, conviveu com uma sensação de direito a pequenas risadas e gracinhas frente a vídeos que apontam um jeito de falar e de pensar rude demais, religioso demais, diferente demais. Igualmente, ao retomar a palestra de gênero e sexualidade, a questão do reconhecimento chama a atenção em virtude do engajamento demonstrado pela maioria com as causas feministas e LGBTQ, o que também se revela nos comportamentos rotineiros e nas atividades de lazer, como a comemorada ida à parada LGBTQ no Parque da Conquista. Mas,

em nível de representação, novamente o acesso a um debate aberto, embasado e feito por um longo período de tempo é protagonizado e acessado por uma minoritária, em termos de representação, população de profissionais e jovens brancos de classe média. Ainda, em termos de redistribuição, uma fala reveladora da injustiça que persiste mesmo com um tema progressista é a de Kim ao comparar o Arcoverde com a escola pública que antes frequentava:

Ricardo: E se a escola fosse ganhar um prêmio, seria pelo quê?

Kim: *Pela atitude. Por formar cidadão. Eles se preocupam com os resultados, mas dão liberdade, sabe? Os debates que tem aqui não acontecem em toda escola. Essa palestra que teve hoje já é a terceira que tive de sexualidade desde que entrei ano passado. No meu segundo dia de aula já teve roda com a turma falando de feminismo e discutindo a relação com o São Jorge. Nos 9 anos do outro colégio, nunca debati essas coisas.*

A articulação de lógicas distintivas de uma escola competitiva, comprometida com um acúmulo maior de capital cultural para seus alunos em comparação aos demais, com atividades curriculares críticas, desta forma, é posicionada, a partir dos indicadores de Fraser (2007), ainda assim como estruturada na injustiça. No entanto, este processo de articulação não é aqui observado como uma forma de manipulação de consciências, como se a injustiça social fosse completamente alienada da experiência escolar. Pelo contrário, é justamente associando o esquema distintivo a noções de justiça, particularmente de reconhecimento e de princípios filosóficos de uma civilização presentes no senso comum, porém de forma seletiva, que lógicas hegemônicas injustas de distribuição ou representação se apresentam como a única realidade possível, que pode não rejeitar, mas rearticular e incorporar saberes mais críticos, no interior de seus modos de significação. O que estes alunos não estão necessariamente fazendo, portanto, é somente jogar o “jogo da classificação”, de forma pernicioso e superficial, como se estivessem apenas limpando sua imagem perante um público externo que viria a julgá-los. O conceito de senso comum volta a ser ferramenta fundamental neste ponto da análise, pois é este o terreno em que sedimentamos nosso senso de realidade. É formado por filosofias de milênios de história de sabedoria popular (GRAMSCI, 1971) e deste modo recheado de tensões, contradições e possibilidades de ruptura. Em outras circunstâncias, um mesmo currículo poderia articular seus valores e práticas a programas contra-hegemônicos, mas no espaço social da turma 22 este mesmo potencial é colonizado por uma linguagem e em uma saturação de possibilidades definidas pela hegemonia da Nova Direita, ainda que de maneira instável e com resistências. Mesmo as possibilidades de resistência dos alunos da 22 aparece como limitada em termos de

imaginar, por exemplo, recusar uma educação injusta em termos de redistribuição ou representação, pois as consequências recairiam em cada um dos “rebeldes”. Mais do que pelo falseamento das consciências ou pelas más intenções, portanto, a justiça social que um projeto contra-hegemônico pode almejar é combatida não pela recusa a esta ideia, mas por uma rearticulação de seus sentidos a partir de uma efetivação parcial de seu programa, de modo a se conectar com o tipo de justiça que não é entendido necessariamente como “correto” ou “ideal”, mas como razoável e possível.

O caso da palestra de gênero e sexualidade e o caso da aula de Artes, no entanto, possuem uma diferença em relação a maioria das outras cenas curriculares: tratam-se de conteúdos que não serão cobrados posteriormente no vestibular, e que por isso não têm o mesmo peso nas preocupações e nos estudos que os alunos vão indicando ao longo das semanas para as demais matérias. Isto poderia, em uma leitura apressada, indicar que, por consequência, são saberes menos importantes do que aqueles validados no vestibular. A lente que utilizo, porém, é outra: são respiros momentâneos, pequenas suspensões, frente à máquina conteudista que satura a rotina. São momentos em que, para além dos resultados no teste, os alunos e a escola se permitem entrar em contato com os saberes mais importantes para as vidas dos alunos que vão além do molde distintivo predominante. Neste caso, se poderia imaginar, e talvez isto fosse até mais esperado, que se disseminassem então pedagogias mais tradicionais e perspectivas mais autoritárias ou elitistas. Com a perspectiva aqui proposta, por outro lado, se pode reforçar como o esquema distintivo, por mais que se pretenda totalizante a partir da ação de lideranças da Nova Direita, convive com brechas, que envolvem não só esta “suspensão” em particular, mas todas as outras que a turma foi indicando. Deste modo, é importante perceber que faz diferença que o currículo vivido pela 22 seja assim. Como definiu Swalwell (2013, p.13) na tarefa que chamou de “educar ativistas aliados”, adentrando duas escolas privilegiadas nos Estados Unidos,

Dado que as crianças das comunidades privilegiadas provavelmente ocuparão posições de poder ao ficarem mais velhas, assegurar que esses estudantes sejam expostos a um exame crítico da sociedade e que sejam encorajados a orientarem-se pela justiça é uma importante (porém pouco compreendida) estratégia no projeto mais amplo de interromper injustiças. [...] Historicamente, pessoas criticamente conscientes de grupos dominantes tiveram o que Freire chamou de “papel fundamental” em movimentos de libertação. [...] Histórias mais cautelosas, como a das feministas brancas marginalizando mulheres trabalhadoras e de cor (THOMPSON, 2002⁶⁸), sublinham a importância de se importar com a educação dos estudantes privilegiados como parte de uma estratégia maior de criar uma sociedade mais justa e humana para todas as pessoas.

68 Thompson, B. Multiracial feminism: recasting the chronology of second wave feminism. *Feminist Studies*, v. 28, n. 2, p. 336-360, 2002.

Localização de classe, desta forma, aparece como uma dinâmica que não explica sozinha uma série de modos de pensar e agir em sociedade, que se entrecruzam com outras determinações e possibilidades de agência. Classe, afinal, precisa constantemente ser mobilizada, porém de forma articulada a outras dinâmicas, para as explicações sobre processos de distinção social. Neste sentido, um outro tipo de dinâmica de opressão que foi se desenvolvendo ao longo das semanas de rotina escolar, em conexão com as práticas distintivas contraditórias dos alunos, foi a produção de performances normativas de gênero e sexualidade a partir do currículo e da pedagogia. Pode-se começar refletindo sobre a permanência de uma separação entre meninos e meninas em Educação Física, com exigências performáticas que afastavam, por exemplo, Alexandre da prática esportiva, bem como a naturalização da equipe de futebol para meninos, enquanto as meninas batalhavam pela sua, de handebol; pode-se ir além pensando em como os professores eram, na turma de Ensino Médio, majoritariamente homens, recebendo, como soube por conversas informais, horas-aula mais elevadas do que as professoras, majoritariamente mulheres, do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil. Outros pontos foram sendo desenvolvidos, cruzando a experiência destes jovens para além da dinâmica de classe, como o caso das piadinhas de Fábio e Bruninho, brincando que são “na verdade” machistas e responsáveis pela cultura do estupro, sem que os temas das conversas fossem relacionados a isso. Há as piadas machistas ou duvidosas de Cristiano, como a contraditória cena em que defende cotas raciais se utilizando de “ais” para menosprezar os comentários racistas da mãe que se colocava contra as ações afirmativas; há os comentários de Fúlvio contrários aos abraços carinhosos quando são entre meninos. Há, também, tacitamente, papéis relativamente desenhados de como meninas e meninos binariamente se vestem, conversam, posicionam seus corpos ou quais seus interesses fora da escola.

Mas, no espírito que venho propondo nesta análise, de enfatizar a contradição, eu convido a prestar atenção também em pontos de atrito quanto a essa reprodução normativa que se desenrolou na turma. Em primeiro lugar, trago de volta a cena em que Fúlvio reclama de “arreto” quando Fê e Mig se abraçam afetuosamente. Este tipo de reclamação, por mais que repugnante, precisa acontecer justamente porque os meninos tomam a liberdade de se abraçar – porque se sentem, repetidamente na sala de aula, no direito de se acariciarem e demonstrarem corporalmente afetuosidade, de uma maneira rebelde em relação à cultura escolar tradicional. Além disso, os comentários machistas como os de Cristiano, perguntando por exemplo sobre as “casamenteiras” da sala, como se houvesse um grupo de fofoqueiras, recebe como resposta um mero “não tem isso aqui”, além do silêncio, com o mesmo ocorrendo após uma “piada” do

professor sobre um suposto “estupro masculino” de Iracema com relação a Martim, ao contar a história do livro romântico. Possivelmente, em outros ambientes ou antes de algumas conquistas históricas das alunas da escola, as alunas e alunos não se sentissem autorizadas a responder ou se veriam constrangidas a rir perante a autoridade do professor, mas se veem como legítimas a confrontar comportamentos que veem como no mínimo inadequados. Os deboches que Bruninho e Fábio propõem discretamente, também, podem ser em si negativas, mas são produzidas por estes dois amigos, mas são ignoradas, não havendo uma disseminação deste tipo de piada para além deles mesmos.

Nas aulas, há ainda outros elementos para prestar atenção na articulação de racionalidades hegemônicas de opressão e distinção com possibilidades curriculares de maior justiça social. Em Literatura, era comum tirar os olhos da aula expositiva, que me prendia recorrentemente, e ver a turma calada e prestando atenção. Meu primeiro pensamento era normalmente sobre a qualidade da aula: trata do conteúdo de uma maneira crítica, trabalhando aspectos como o consumismo, o racismo e o machismo da sociedade que fecunda nosso Romantismo. Neste sentido, a aula é sofisticada, incentivando a turma a pensar a matéria não apenas em termos de memorização ou apreciação das obras estudadas. Um aspecto que pode ser pensado, a partir daí, é o atravessamento de classe que constitui a experiência curricular vivida naquele momento: o esforço do professor, da escola, e a resposta afirmativa da turma, mostram como este grupo de alunos está aprendendo um tipo particular de apreciação, de valores e de gostos: não é, como uma leitura apressada de Bourdieu poderia levar a entender, uma aprendizagem do cânone literário como apenas correto ou bonito. O privilégio destes alunos está sendo constituído, porém em um nível mais complexo: a compreensão crítica do cânone, a aprendizagem de que se pode não apenas ler o clássico, mas discordar dele, é não apenas convertido em saber estratégico imediato para um exame como ENEM ou vestibular, mas em um capital cultural incorporado: um saber mais duradouro de que a capacidade destes alunos de fazer relações, criticar e criar são práticas de alto valor.

Esta não deveria ser entendida como uma distinção qualquer, especialmente se compreendemos o que as etnografias têm historicamente contado sobre as experiências escolares de classes populares: se os alunos ou falham em memorizar sobre o saber oficial ou aprendem que seu gosto, sua experiência ou sua cultura são “incorretos”, aqui temos um caso em que a cultura dos alunos de “sucesso” também está em desacordo com a cultura canônica. No entanto, isto se deve não a uma acusação de déficit ou inferioridade, mas a uma cultura que se coloca como ainda mais elaborada do que o próprio arbitrário cultural. Este tipo de prática, ainda, por mais que considerando um olhar curricular crítico, ou recheado de justiça social em

termos de reconhecimento, não é visto como desarticulado de uma pedagogia mais tradicional, baseada em exposição por parte de um professor que se coloca como portador de um saber crítico, frente à turma que memoriza e que será cobrada individualmente nos testes objetivos e posteriormente no vestibular. Neste ponto, para além da tríade de justiça social de Fraser (2007), é importante recorrer à tradição da pedagogia crítica, para refletir sobre o potencial revolucionário ou conservador da pedagogia: ela é essencial na forma de se “ler o mundo” (FREIRE, 1992), expandindo ou limitando as possibilidades democráticas imagináveis de se pensar e experimentar os saberes, por mais libertadores que esses possam ser no nível abstrato.

As aulas de Física dadas por Diogo são um outro exemplo de como era possível conjugar uma aprendizagem voltada ao vestibular, com muitas listas de exercícios de múltipla escolha, com um olhar sensível do professor às demandas da turma, aos problemas que revelavam em sua aprendizagem e à negociação constante com os alunos para pensar as maneiras mais justas de avaliação. Outra prática recorrente nestas aulas era o uso de exemplos que não apenas colocavam a Física no abstrato, mas que a traziam para o mundo dos alunos, como apontavam as discussões sobre as trocas de calor ou sobre a formação das cores na rotina escolar, bem como a intenção de realizar saída de campo em alguns meses para um museu de tecnologia. Mesmo o que ainda faltava ser conquistado por Diogo se relacionava com este interesse em constituir uma proposta curricular de Física que se conecte mais ao mundo do aluno e da aluna. É o que ele revela ao analisar criticamente, mas com esperança, a cultura da área de Ciências no Arcoverde:

Eu tento desmistificar o valor da nota, já que a gente tá preso nesse sistema ainda. Eu tento mostrar que as vezes um e meio, de três, é uma nota muito boa, se eles sabem o que tá acontecendo. [...] Mas eles tão muito acostumados ao sucesso. A gente acostumou eles que se eles não tirarem 3 eles são ruins, é um absurdo isso. [...] Tento desmistificar, só que é forte, até pra mim... tô aprendendo. [...] Existem coisas que nós fazemos em aula que quando retira nota, ela some. Mesmo o professor perde mecanismos, mas ganha em outros. Os alunos podem puxar mais o que gostam mais, mas a gente tem que abrir mão do conteudismo. [...] Aqui, se eu não der todo conteúdo que cai no vestibular, vai ter problema com isso. [...] Pra ensino de Física, é melhor que eles entendam muito bem os fundamentos, aspectos históricos, Física do cotidiano... e aí, se eles precisarem avançar, eles tem base pra avançar, do que eu tacar um monte de conceito, que alguns vão ter que só decorar, e não formam a base pra avançar depois. Então eu gosto sempre mais de focar em habilidades essenciais da disciplina, só que aí tem que ser construído coletivamente, diário, desde os pequeninhos. [...] Hoje eu tive meu feedback

[junto à coordenação] e falei bastante sobre isso, mas o colégio tá no geral aumentando sua estrutura com o novo currículo. O colégio vai ficar absurdamente lindo, tecnológico, e isso vai chegar em uns 2 anos pra mim. Isso é muito legal, que eles tão investindo em infraestrutura, porque eu acredito que é gostoso aprender num lugar legal, e em algumas salas a gente não é feliz naquele ambiente. [...] O Médio ficou um pouco aquém, mas tenho esperança que, quando a energia ficar mais distribuída, vai ficar dez.

Como Diogo aponta, há uma tradição voltada para o vestibular na escola, especialmente na área das Ciências, mas ele mesmo, assim como movimentos mais amplos da área e da coordenação, tem sinalizado a importância de pensar a educação de maneira a se conectar mais às aprendizagens potentes de Física, e menos no conteudismo. Desta maneira, a contradição entre um ensino mais progressista e o objetivo mais amplo de instrumentalização distintiva não necessariamente se opõem, sendo intencionalmente aproximados.

O caso das também contraditórias aulas de História igualmente incorporou o *leitmotiv* desta análise. Multiplicavam-se críticas a posturas autoritárias, no estudo da Era Vargas, no debate sobre a ditadura, olhando-se criticamente constantemente para a maneira como as elites historicamente dirigiram o país para explorar o povo em nome de seus interesses. Tudo isto foi acontecendo com um protagonismo dos alunos e com interações, apesar das críticas que faziam a um professor que muitas vezes era “resenha” demais, ao invés de ensinar o conteúdo que, crítico ou não, é o que precisam para passar nas provas e muito em breve no vestibular. Esta maneira que a turma mostra de ler o estudo de história é significativa porque permite pensar a articulação que é feita entre o currículo crítico e o potencial distintivo do conhecimento, sendo aproximado de uma mercadoria, ou, como melhor explica o olhar bourdieusiano, de um capital que é cultural e incorporado, e que pode ser convertido tanto mais imediatamente como capital cultural institucionalizado com o sucesso escolar, como mais perenemente pode ser externado como *habitus* de classe de maneira a ser encarnado, com *entitlement* de classe, como um saber tão natural que está nos corpos com uma casual naturalidade.

Uma fala despreziosa de Pitter, ao exprimir este *nonchalance*, sintetiza as ideias deste subcapítulo: “minha mãe comprou no *shopping* o Vigiar e Punir pra mim”. Ler Foucault, neste sentido, para além do potencial de reconhecimento perante saberes revolucionários, é associado a uma diversidade de técnicas distintivas, de maneira a ser significado no interior de um particular quadro contextual. A capacidade de comprar livros, a opção por fazê-lo em um *shopping*, o privilégio de ter isso feito por uma mãe que investe na instrumentalização escolar, são em si diferenciais que já chamam a atenção. Mais do que isso, a mãe possuir tempo e

condições materiais de se transportar ao *shopping*, sem ser pré-julgada por sua cor, e fazer compras, bem como o tempo que a aluna assume ter, por mais que sua agenda seja apertada, para ler um livro como este, especialmente considerando a escrita difícil do autor francês, posicionam o pensamento revolucionário de Foucault em um lugar que também é de exclusividade, em uma sociedade determinada, em primeira instância, pela luta por classificação. A constante tensão, portanto, entre a agência dos sujeitos, o potencial criativo de suas escolhas, a normalização do privilégio e as rearticulações de um projeto hegemônico distintivo, é vivida contraditoriamente e simultaneamente na vida escolar, como subjetividade objetivada, e é expressa deliciosamente na espontaneidade banal de uma crítica, competitiva e ótima aluna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução desta pesquisa colocou o problema de como uma turma de jovens de classe média articula sua escolarização à distinção social em um contexto de hegemonia da Nova Direita. Esta tese foi uma proposta de examinar este problema, iniciando, no capítulo 2, pela própria identificação da relevância de se entender, afinal, por que importa, nos estudos educacionais críticos, visualizar a articulação da agência de jovens alunos e alunas, em sua escolarização, com a “luta por classificação” (simbolizada pela noção de distinção, BOURDIEU, 2013), em um contexto de hegemonia da Nova Direita na educação brasileira. No mesmo capítulo, foram desenvolvidos a teoria e o método mobilizados no exercício analítico, a partir de revisão crítica da literatura, em busca de uma contribuição ao campo por meio não apenas de assimilação, nem de recusa da tradição, mas de um compromisso com a “reconstrução” (BURAWOY, 1991).

Foi neste sentido que coloquei em contato a perspectiva bourdieusiana sobre a educação e o olhar neomarxista apresentado em Williams (1979) e Hall (2003); também neste ponto, estabeleci um diálogo emergente, ao invés de conclusivo (BURAWOY, 1991), no debate sobre a classe média no Brasil, apontando desafios para o campo ao mesmo tempo em que sinalizando como esta discussão conceitual (p. ex.: SALATA, 2015; OWENSBY, 1999), ainda que não acabada, mobilizou a investigação do problema de pesquisa proposto. Finalmente, no item 2.4, incorporando este olhar epistemológico também na abordagem metodológica, segui o que indicou Willis ao discutir a etnografia (1991, p. 236): “As teorias devem ser julgadas, em última instância, pela adequação que apresentam em relação à compreensão do fenômeno que elas pretendem explicar – não em relação a si mesmas.” Assim, revisei criticamente o uso da etnografia na educação, construindo um referencial que ajudasse a viabilizar a investigação proposta, em uma dialética entre a imaginação autoral e o rigor procedimental (WILLIS; TRODMAN, 2008).

Este aparato passou a ser operado a partir do capítulo 3, ainda que, neste primeiro momento de mobilização de conceitos, a ênfase estivesse, seguindo a matriz metodológica proposta, mais no nível da sensibilidade perante os saberes que emergiam da cultura da sala de aula e da descrição densa das cenas. Assim, nos subcapítulos 3.1 e 3.2, com a revisão de documentos da escola, entrevistas e observações, adentrei o Colégio Arcoverde, combinando a descrição com a teoria que encharcava meu olhar (WRIGHT, 2017), em nome da “imaginação etnográfica”. No transcorrer deste capítulo, ainda, investiguei a sala de aula da turma 22, posicionando-a igualmente na conexão entre os modos de produzir significado da turma e

minha perspectiva singular e teoricamente informada. Foi, desta forma, na rotina que o “inesperado” começou a tomar forma em meu olhar: os processos de distinção e de determinação anunciados pela literatura sociológica, bem como os processos de instrumentalização competitiva das classes médias, não ocorriam necessariamente como uma correspondência ideológica automática a esta localização de classe. Ao contrário de aceitarem a cultura escolar que em princípio os beneficia, ou de serem, em disseminada leitura, meros “capatazes” da elite (SOUZA, 2018), que assentem à cultura escolar que os favorece, a agência destes jovens se mostrava fundamentada em resistências, insatisfações e oposições. A consequência, no entanto, utilizando a nomenclatura da “reprodução social” (BOURDIEU; PASSERON, 1992), desta tensão entre “reprodução” e “resistência” (SILVA, 1992; WILLIS, 1991), é que ela aparecia em forma de novas “produções”, propostas pelos alunos e pelas alunas, cujas resistências não se organizavam programaticamente como um tipo de “contra-hegemonia” (WILLIAMS, 1979), mas, com frequência, como proposições que se articulavam ao vocabulário hegemônico, provocando a escola a mudar no interior desta perspectiva.

Foi esta a tensão que explorei ao longo do quarto capítulo. No item 4.1, posicionei os alunos e as alunas como sujeitos sociais, no sentido de enxergá-los como constrangidos pelas determinações sociais, porém sem que isso signifique a ausência de agência (HALL, 2003), ecoando também a relação constante entre objetividade e subjetividade (BOURDIEU, 2013). A relevância deste tipo de análise a partir do que a turma fazia, para a resposta do problema de pesquisa, esteve no reconhecimento de como a articulação entre a vida na escola e os processos distintivos não ocorre de maneira automática, a-histórica ou pré-determinada. Entender, enfim, a agência como limitada, mas aberta à possibilidade e à incerteza, permite mapear simultaneamente 1) a hegemonia como ativamente reformada e sofisticada, como apontam os modos como as demandas originais dos alunos podiam constantemente ser articuladas às formas hegemônicas de viver a escola; mas também 2) a potência imprevisível de uma “determinação não determinada”, que explica a multiplicidade de maneiras como o privilégio pode ser ressignificado, nos espaços, construídos pelos jovens, de suspensões temporárias de consenso.

No subcapítulo 4.2, o problema de pesquisa foi endereçado no sentido de examinar a normalização do privilégio como forma de articulação da escolarização destes jovens com processos distintivos. Isto porque o privilégio da turma, como a observação e as entrevistas foram revelando, não eram experimentados como tal, mas como o mundano da rotina – ter livros, tempo para ler, estrutura física na escola, primos fazendo mestrado, certeza de transição para a universidade – elementos de acúmulo de capital cultural e social frente à maioria dos

jovens do país – são aspectos tomados como dados, como que assegurados enquanto direitos. Assim, o privilégio vai se desdobrando ao longo dos dias, sem que seja sentido como tal, mesmo com uma escola como o São Jorge, do outro lado da rua, anunciando a relacionalidade desigual da exclusividade (APPLE, 2008). No momento em que a “vileza” ou o “egoísmo” (SOUZA, 2018) não são confirmados na consecução do privilégio, porém, mais além dos problemas sobre a precisão analítica da moralidade dos alunos, revela-se a complexidade da maneira como a escolarização distintiva opera. O problema da prática distintiva na educação está não apenas no “fracasso” da maioria (que a distinção exige, como pressuposto), mas também no que alunos e alunas como os da turma 22 experimentam diariamente como “normal”, ou no que é traduzido como “sucesso” (POWER et al., 2003).

Na sequência, a parte 4.3 se desenvolve a partir da ideia de julgamentos sociais (BOURDIEU, 2013) na produção das distinções sociais, em conexão com as maneiras oposicionais como a turma vai constituindo suas identidades. Assim, as tarefas em princípio corriqueiras de produção de identidades a partir das comparações se articulam a um esquema distintivo em que a escola contemporânea se insere, gerando modos de produção identitária inseparáveis de processos classificatórios. É o que mostra a própria tentativa dos alunos e alunas de superar, criticamente, formas dominantes de se pensar o privilégio, como a “futilidade” que veem em elites ou o modo como evitam e condenam o *bullying* perante a diferença. Neste sentido, se diferenciar de outros setores privilegiados não significa necessariamente romper com a constante “luta por classificação”, mesmo que se exiba uma postura crítica. Esta articulação da formação de identidade ao molde distintivo fica mais evidente com as desigualdades de classe internas à turma, composta por frações de classe média e também de classe trabalhadora. Estas oposições distintivas não são operadas todo o tempo coerentemente ou intencionalmente, mas na confirmação recíproca, na prática, de valores que compartilham (WILLIAMS, 1979). Foi o caso, por exemplo, do afastamento de Kim e de Scherer, que ocorreu não através de *bullying*, mas na exaustão das possibilidades disponíveis de criar laços tamanha a distância destes estudantes à cultura que prevalece na turma. Desta forma, pensando sobre o problema de pesquisa, esta discussão permitiu sofisticar o entendimento do modo como a articulação entre a escolarização dos jovens e a distinção social é vivida, envolvendo não necessariamente intenções assumidas como competitivas ou individualistas, mas demandando uma associação das próprias constituições genuínas de identidade aos moldes disponíveis para significá-las.

No subcapítulo 4.4, a ênfase proposta foi na articulação das distinções de classe às dinâmicas de raça vividas no dia-a-dia pela turma 22. Neste sentido, o subcapítulo abordou

como a teorização de classe é inseparável das opressões raciais que constituem a sociedade brasileira e como estrutura a “normalização” e o privilégio encarnado na turma 22. Esta articulação de classe e raça foi proposta, neste ponto, em casos como a forma preconceituosa com que a relação com a escola pública do outro lado da rua se produz. Mas tal articulação se produziu, também, na forma com que, no interior da escola, a branquidade é posicionada como normalidade (LEONARDO, 2011), mesmo sem haver atos de ódio racial. Aliás, a articulação das desigualdades raciais à distinção social se constituiu mesmo que em termos de “reconhecimento” (FRASER, 2007) um pensamento crítico ao racismo fosse bem-vindo. Afinal, como a aluna Schneider ensina neste ponto, “no momento em que existe só uma pessoa negra na série, é racismo”. Assim, este subcapítulo conecta-se ao problema de pesquisa especialmente porque a vida cotidiana dos alunos e alunas na escola de classe média é articulada, aqui, a práticas distintivas específicas que, além de associadas às crenças competitivas e individualistas da Nova Direita, estrutura-se em outro aspecto fundamental desta aliança: a supremacia branca (GILLBORN; LADSON-BILLINGS, 2013). Por isso, a conclusão neste ponto é de que as posturas relativamente críticas ao racismo protagonizada pelos alunos faz diferença, mas ao mesmo tempo não pode ser romantizada, já que a escola se insere em uma cultura de supremacia branca insistentemente reproduzida através da normalização do preconceito, seja nos muros altos da materialidade, mas seja também na segregação culturalmente legitimada na educação, como por exemplo em termos de acesso e avaliação (LADSON-BILLINGS, 2011).

No subcapítulo 4.5, a análise proposta tem um provisório ponto final a partir de um enfoque nos conhecimentos escolares. Neste item, se discute como é importante reconhecer que há uma diversidade de maneiras de se produzir a distinção, e que, por mais que o ceticismo seja fundamental para refletir sobre como a luta por classificação é perene em sua injustiça, uma pedagogia e um currículo mais críticos podem até mesmo, educar “aliados ativistas” (SWALWELL, 2013). Como definiu Willis (1991, p. 226), afinal, pensando o trabalho escolar, “Recusar o desafio do cotidiano – por causa do braço morto retrospectivo da determinação social – [...] significa tanto um fracasso teórico quanto político. Significa negar a dialética da reprodução”. Assim, se discute a relevância de se perceber o ensino de Artes, História ou Literatura, por exemplo, não meramente como formas automáticas de reprodução social, mas como espaços em que pequenas fissuras na lógica distintiva sob hegemonia da Nova Direita podem ser produzidas. No mesmo sentido, este subcapítulo reforça a agência das alunas e dos alunos, posicionando, por exemplo, como temáticas de gênero e sexualidade são continuamente levantadas e problematizadas, de modo que a escola precisa reagir frente a uma postura que não

é meramente passiva ou adequada ao molde hegemônico. Assim, há aqui um contraponto frente a outras escolas, com currículos mais tradicionais, que eliminam possibilidade de negociação e têm efeitos opressivos recorrentemente documentados em seus alunos e alunas (APPLE, 2008), e na sociedade de maneira ampla. Ao mesmo tempo, a discussão compreende como, mesmo com o relativo progresso no nível do reconhecimento (FRASER, 2007), a política mais ampla da escola, fora do alcance imediato dos estudantes, não são reinventados na mesma direção. Assim, é possível analisar como a hegemonia se produz não simplesmente na negação de um viés curricular crítico, mas mesmo em sua incorporação. Como a análise deste ponto discutiu, acompanha-se recorrentemente no dia-a-dia da turma 22 a desarticulação do aspecto do reconhecimento de seus correspondentes em termos de representação e redistribuição. Desta maneira, a formação de alunos críticos, rebeldes e intelectualizados, no nível do reconhecimento, pode ser combinada, de forma outrora pensada como improvável, à lógica hegemônica, quando não são desafiados, em conjunto, os aspectos da redistribuição e da representação. Conseqüentemente, é possível que o potencial curricular crítico seja convertido em termos hegemônicos, como “liderança”, “empreendedorismo” ou outras “qualidades” impostas pelo vocabulário que se dissemina a partir da “modernização conservadora”. Por isso, o subcapítulo finaliza a tese discutindo, em termos de currículo, a tensão presente na articulação entre a escolarização cotidiana da turma e os processos distintivos sob a hegemonia da Nova Direita.

De modo geral, portanto, esta tensão entre distinção e contradição foi o que predominou no trabalho, em uma tentativa de análise que combinasse a cultura da turma de classe média com as discussões sociológicas sobre os processos distintivos e a hegemonia da Nova Direita na educação brasileira. Assim, foi importante evitar um reducionismo pensando em termos de “luta por classificação”, tarefa para a qual a teoria neomarxista foi aparato fundamental, ajudando a explicar as práticas cotidianas que não se encaixavam como uma distinção social automática. Processos de distinção foram pensados de maneira inseparável de um contexto particular em que um bloco hegemônico impõe sua racionalidade liderada por neoliberalismo e neoconservadorismo (APPLE, 2008), mas também precisaram ser pensadas em termos de agência e rebeldia, mesmo no sentido de que as produções de suspensões temporárias pudessem ser rearranjadas no interior de um vocabulário particular do razoável ou do possível. Fissuras, assim, recorrentemente eram rearticuladas como reformas que Apple (1989) chamou de “reformistas”, ou seja, que transformam sem transformar, ao invés de serem “reformas não-reformistas”. Foi o caso, por exemplo, da forma limitada pela filantropia com que o contato com o São Jorge ou com outros espaços populares foi sendo estabelecido; da conversa sobre a

favela e o funk que pode ser adequada, porém feita a distância da presença de pessoas de periferia na sala de aula que é privilegiada com recursos, tempo e legitimação social para esta discussão crítica; da maneira como o ensino crítico dos caracteres racista ou patriarcal do romantismo literário é associada ao cultivo do “bom gosto” e do *entitlement* de classe (SKEGGS, 2002). Voltando a mobilizar ideias de Willis (1991), enfim, este trabalho procurou pensar a juventude da escola de classe média não apenas do ponto de vista da determinação, tampouco apenas do ponto de vista da ausência dela, mas posicionando uma centralidade na contradição entre “o velho e o novo”, entre o “regressivo e o progressivo”:

Com a mesma frequência com a qual as formas culturais reproduzem o velho, elas têm desafiado o velho. Uma leitura ingênua dessa posição poderia sugerir que se poderia fazer uma simples intervenção ou que se pudesse fazer de alguma forma uma separação direta entre o progressivo e o regressivo. O problema com essa interpretação é, naturalmente, que ela esquece a unidade essencial do nível cultural (sobre a qual a descrição etnográfica, por exemplo, insiste) e negligencia as formas complexas pelas quais o cultural tem fraquezas especificamente internas que fazem parte de sua natureza e que são facilmente invadidas pela ideologia. Além disso, o nível cultural não flutua, em nenhum sentido, livremente. Ele tem uma relação mediada com fatores estruturais e com frequência um contexto material e organizacional institucional preciso que endossa formas de relação e padrões característicos de equilíbrio e complementaridade. Acomodação/resistência formam um par em que cada um desses termos está firmemente atado ao outro. Com frequência, eles não se despreendem um do outro e não se desprenderão por um simples desejo. (WILLIS, 1991, p. 225).

Enxergar, como a leitura de Willis provoca, junto da determinação, a possibilidade de interrogação, ou a imprevisibilidade da cultura, é a insistência política com que desdobro estes resultados para pensar a prática educacional. Conforme Apple (2017) recentemente insistiu, a educação não pode mudar sozinha a sociedade. Esta pesquisa aprende com esta lição ao indicar, por exemplo, a partir de Fraser (2007), como questões de redistribuição e representação também são cruciais para o desafio da lógica distintiva que vem sendo reforçada sob hegemonia da Nova Direita. Assim, práticas curriculares precisam ser acompanhadas simultaneamente de políticas educacionais amplas, bem como de atividades e reformas econômicas e políticas constantemente engajadas com projetos de transformação social. No mesmo livro, no entanto, Apple (2017) também insiste que, ainda que a escola não faça tudo, ela segue sendo crucial pelo seu potencial indomável. É neste espírito que contribuições como a de Swalwell (2013) são importantes para posicionar o trabalho de professoras e professores, alunas e alunos de grupos privilegiados socialmente como também fundamentais na tarefa da transformação. É nesta linha, também, que insisto que, ainda que em vários aspectos problemático, o trabalho desenvolvido na turma 22 não pode ser meramente igualado a práticas educacionais como as

propostas por grupos como o Escola Sem Partido, havendo oportunidades de solidariedade de classe, por exemplo, que não deveriam ser menosprezadas em programas políticos abrangentes. Não há, afinal, condições políticas de se dar ao luxo de abrir mão da educação, inclusive no caso do privilégio. Pensando novamente com Apple (2017), esta, talvez, seja a principal lição que os grupos direitistas têm a passar, já que há muito compreendem sua centralidade e investem na mudança educacional.

Como esta leitura busca indicar, com este trabalho propus uma perspectiva que desafia o reducionismo econômico da determinação e substitui respostas automáticas por contradições e interrogações. Como indiquei ao longo deste trabalho, afinal, não reconheço a incerteza como motivo para inação ou como uma suposta fraqueza, mas, pelo contrário, como a gestação do novo e, por isso, a reconheço como esperança. Conforme, afinal, Gramsci celebrenemente sintetizou, trata-se de “pessimismo no intelecto, otimismo na vontade”. O pessimismo no intelecto nos ajuda a declarar miserável a obediência às racionalidades hegemônicas, a renegar a normalidade da injustiça (SOUSA, 2017); mas é o otimismo da vontade que simboliza a alegria da invenção e o entusiasmo do sonho compartilhado, sem os quais não há revolta (SOUSA, 2006), mas passividade, repetição e tristeza. Esta pesquisa trouxe algumas reimaginações, ainda que limitadas e específicas, aprendendo com estudantes, e tentando assim materializar a premissa gramsciana. Por isso, questões como o problema desta pesquisa foram discutidas e analisadas, contudo trazem respostas que não se pretendem conclusivas, e sim emergentes (BURAWOY, 1991). O objetivo deste texto é, afinal, contribuir com uma “reconstrução” que não existe de forma solitária, mas como um projeto que é coletivo da comunidade de ativistas, pesquisadores, pesquisadoras, professores, professoras e famílias dos estudos educacionais críticos. E que é vivido no conflito de ideias, no tempo da dúvida (SOUSA, 2011) e na luta pelo direito de sonhar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de, **As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus, 1995.
- APPLE, Michael W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARONOWITZ, Stanley. **How class works: power and social movement**. New York: Yale University Press, 2003.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BALL, Stephen J. **Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage**. London: Routledge Falmer, 2003.
- BALL, Stephen J.; VINCENT, Carol. New class relations in education: the strategies of the ‘fearful’ middle classes. In: DEMAINE, Jack (org.) **Sociology of education today**. London: Palgrave, 2001.
- BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.
- BALLION, Robert. **L’argent et l’école**. Paris: Pernoud; Stock, 1977.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 3.
- BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. As classes na teoria sociológica contemporânea. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 67, p. 25-49, jan./jun. 2009.
- BOITO JUNIOR., Armando. Classe média e sindicalismo. **Politeia - História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 211-234, maio 2010.
- BOMENY, Helena. Prefácio. In: SALATA, André Ricardo. **A classe média brasileira: posição social e identidade de classe**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Cultural reproduction and social reproduction In: KARABEL, Jerome; HALSEY, Albert Henry. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p. 487-511.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia kabila. In: ORTIZ, Renato (org.). **Sociologia: Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática. 1983b. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). **Sociologia: Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. **In other words: essays towards a reflexive sociology**. Cambridge, Polity Press, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 81-88.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1986.

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

BOURDIEU, Pierre. The genesis of the concepts of Habitus and of Field. **Sociocriticism, theories and perspectives**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.11-24, 1985.

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, Oakland, n. 32, 1987. p .1-49.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

BRAVERMAN, H. **Labor and monopoly capital: the degradation of work in the twentieth century**. New York: Monthly Press, 1974.

BRUM, Eliane. Os 18 vendilhões: como o Congresso brasileiro se tornou o melhor lugar para homens que odeiam as mulheres, especialmente as negras. **El País Brasil**, 20 nov. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/20/opinion/1511192636_952720.html. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

BURAWOY, Michael. Introduction. In: BURAWOY, Michael; BURTON, Alice; FERGUSON, Ann Arnett; FOX, Kathryn J. **Ethnography unbound**. Berkeley: University of California Press, 1991. p. 1-7.

BURAWOY, Michael. **The extended case method**. Berkeley: University of California, 2009.

BUTLER, Tim; SAVAGE, Mike. **Social change and the middle classes**. London: UCL Press, 1995.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1499-1526, out./dez. 2016.

CARDOSO, Adalberto. **Classes médias e política no Brasil: 1922-2016**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

CARDOSO, Adalberto; PRETECEILLE, Edmond. Classes médias no Brasil: do que se trata? Qual seu tamanho? Como vem mudando? **Dados**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 4, p. 977-1023, 2017.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael A. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Alvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p. 11-58.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 7-22, 2011.

CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide**. New York: Routledge, 1995.

CARVALHO FRANCO, Maria Sylvia. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros USP, 1969.

CATTANI, Antonio David. **Ricos, podres de ricos**. 2. ed. Porto Alegre: Marcavizual, 2018.

CAVALCANTE, Sávio. Reflexões sobre as “classes médias” no capitalismo contemporâneo. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: trabalho, educação e sociabilidade, 7., 2010, Marília. **Anais do VII Seminário do Trabalho**. Marília: UNESP, 2010. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/savio_cavalcante_reflexoes_sobre_as_classes_medias_no_capitalismo_contemporaneo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

CAVALCANTE, Sávio. **Classes médias e modo de produção capitalista: um estudo a partir do debate marxista**. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, 2002.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CLARKE, John. Stuart Hall and the theory and practice of articulation. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, Abingdon, v. 36, n. 2, p. 275-286, 2015.

CLIFFORD, James. **Itinerarios transculturales**. Barcelona: Gedisa, 1999.

CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (org.). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.

CONNELL, Raewyn. W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

COOK, Kay E. Critical ethnography. In: GIVEN, Lisa M. (ed.). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

CORREA, Ana Elisa Cruz. **O Fórum Social Mundial e as classes médias brasileiras: política de reformas e conciliação de classes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CORRÊA, Tábata. **Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

COULANGEON, Philippe; DUVAL, Julien. Introduction. In: COULANGEON, Philippe; DUVAL, Julien (ed.). **The Routledge companion to Bourdieu's distinction**. Oxford: Routledge, 2014.

COURTOIS, Aline. **Elite schooling and social inequality: privilege and power in Ireland's top private schools**. London: Palgrave MacMillan, 2018.

COUTINHO, Luciana Gageiro; POLI, Maria Cristina. Adolescência e o Ocupa Escola: retorno de uma questão? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-19, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of Color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

CUBA, Rosana da Silva. **Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 17-37, 1988.

DALE, Roger. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter 'Anthropological Blues'. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.105-128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52. 2003.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1971.

DEMERATH, Peter. **Producing Success**: the culture of personal advancement in an american high school. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

DUBET, François. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 35, p. 511-532, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo, **À l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris: Minuit, 1996.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017. Versão e-book.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil em números. São Paulo: Boitempo, 2017.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

EDER, Klaus. A classe social tem importância no estudo dos movimentos sociais? Uma teoria do radicalismo de classe média. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 5-27, jun. 2001.

FAGUNDES, Raphael Silva. Sobre uma classe média marrenta e burra: cultura para adquirir prazer e não prazer para adquirir cultura. **Le Monde Diplomatique Brasil**, [São Paulo], 21 maio 2018. Acervo Online. Disponível em: https://diplomatique.org.br/sobre-uma-classe-media-marrenta-e-burra/?fb_comment_id=2078830875464943_2086355774712453. Acesso em: 2 out. 2019.

FERGUSON, Kennan. **The politics of judgment**: aesthetics, identity, and political theory. Plymouth: Lexington, 2007.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 10, p.58-78, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FOUCAULT, Michel. **Madness and civilization**: a history of insanity in the age of reason. New York: Random House, 1965.

FOUCAULT, Michel. **The birth of the clinic**. London: Tavistock, 1973.

FOUCAULT, Michel. The subject and power. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: beyond structuralism and hennentics. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, maio/ ago. 2007.

FRASER, Nancy. Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation. In: **THE TANNER Lectures on Human Values**. Salt Lake: University of Utah Press, 1998. v. 19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GANDIN, Luís Armando. **Democratizing access, governance, and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil**. 2002. Dissertation (Ph. D. in Curriculum and Instruction) - University of Wisconsin-Madison, Wisconsin. 2002.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

GILLBORN, David; LADSON-BILLINGS, Gloria. Educação e teoria racial crítica. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO Sacristán, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, Henry. Racial politics and the pedagogy of whiteness. In: HILL, Mike (ed.). **Whiteness: a critical reader**. New York: NYU Press, 1997. p. 294-315.

GLASMAN, D. Soutien hors école. In: VAN ZANTEN, Agnes (org.). **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: PUF, 2008.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, set./dez. 2012.

GOLDTHORPE, John H. (org.). **On sociology: numbers, narratives, and the integration of research and theory**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

GOLDTHORPE, John H. Social class and the differentiation of employment contracts. In: GOLDTHORPE, John H. **Social mobility and class structure in modern Britain**. Oxford: Clarendon Press, 1980.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the prison notebooks**. New York: International Publishers, 1971.

- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Toma Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.
- GROSSBERG, Lawrence. On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (org.). **Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies**. New York: Routledge, 2005. p.131-150.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. Race, articulation and societies structured in dominance. In: **Sociological theories: race and colonialism**. Paris: UNESCO, 1980.
- HAMMERSLEY, Martyn. Ethnography: problems and prospects. **Ethnography and Education**, [s.l.], v. 1, n. 1. p. 3-14, 2006.
- HAMMERSLEY, Martyn. What is ethnography? Can it survive? Should it? **Ethnography and Education**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 1-17, 2017.
- HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.
- HERSCHMANN, M. **O funk e o hip hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html?caminho=Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Microdados/2015. Acesso em: 22 fev. 2018.
- INGOLD, Tim. Anthropology is not ethnography. **Proceedings of the British Academy**, [s.l.], v. 154, p. 69-92, 2008.
- JIANG, Shanshan. **The studying abroad fever: a case study of the rise of the middle class in china and international education**. 2013. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/723998tc>. Acesso em: 23 set. 2019.
- KENWAY, Jane; FAHEY, Johanna; EPSTEIN, Debbie; KOH, Aron; MCCARTHY, Cameron; RIZVI, Fazal. **Class choreographies: elite schools and globalization**. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- KIMMEL, Michael S. **Manhood in America**. New York: Free Press, 1996.
- KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p.135-154, 2016.
- KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para análise de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann PARAÍSO, Marluicy Alves (org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 63-87.
- KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-68, 2011.

KUHN, Thomas. Logic of discovery or psychology of research? In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (org.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press 1970 p. 1-24.

LACLAU, Ernesto. **Politics and ideology in marxist theory**. London: New Left Books, 1977.

LADSON-BILLINGS, G. A raça ainda é importante: a teoria racial crítica na educação. In: APPLE, Michel; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org.) **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.129-142

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LANDRY, Bart; MARSH, Kris. The evolution of the new black middle class. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 37, p. 373-394, 2011.

LAREAU, Annette. **Unequal childhoods: class, race, and family life**. Berkeley: University of California Press, 2003.

LAREAU, Annette; RAO, Aliya Hamid. It's about the depth of your data. **Research Collection School of Social Sciences**, [s.l.], paper 255, 2016.

LASH, Scott; URRY, John. **Economies of signs and space**. New York: Sage Publications Limited, 1994.

LASH, Scott; URRY, John. **The end of organized capitalism**. Madison: University of Wisconsin Press, 1987.

LEAL, Jana Martins. A nova classe média brasileira: um objeto de disputas político-ideológicas no contexto do Reformismo Fraco no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 39, 2015, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2015. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt03/9453-a-nova-classe-media-brasileira-um-objeto-de-disputas-politico-ideologicas-no-contexto-do-reformismo-fraco-no-brasil/file>. Acesso em: 2 maio 2018.

LEÃO, Geraldo. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, 2006.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

LEÃO, Geraldo; SANTOS; Thais Naves de Araújo. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 787-804, set./dez. 2018

LEITE, Gelson Antonio. **Juventude e socialização**: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte – MG. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011

LELLIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005.

LEONARDO, Zeus. Paleontologia/pálida ontologia: o status da branquitude na educação. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação crítica**: análise internacional, Porto Alegre: Artmed. 2011, p. 144-158.

LESSER, Jeffrey. **Negotiating national identity**. Durham: Duke University Press, 1999.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

MAIA, S. M. A Branquitude das classes médias: discurso moral e segregação social. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. São Paulo: Editora e Livraria Appris, 2017. Doc. não paginado.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago., 2011.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, n. 62, p. 145-168, 1993.

MARX, Karl. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) (1857-1858)**. 11. ed. Madrid: Siglo XXI, 1980. v. 1.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MCROBBIE, Angela. Working class girls and the culture of femininity. In: WOMEN TAKE Issue: women's studies group. London: Hutchinson, 1978.

MEAD, Margaret. O jovem de Samoa e seu grupo de idade. In: BRITTO, Sulamita (org.). **Sociologia da Juventude III**: a vida coletiva juvenil. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MEDEIROS, Marcelo. **O que faz os ricos ricos**. São Paulo: Hucitec, 2005.

MILLS, C. Wright. **White collar**. New York: Oxford University Press, 1951.

MITRULIS, Eleny. Educação e currículo: promessas e contribuições da nova Sociologia da Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 9, n.1/ 2, p. 93-106, 1983.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MORGADO, Maria Aparecida. **Juventude de classe média e educação**: cenários, cenas e sinais. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORGENSTERN, Flavio. A farsa das “classes sociais”. **Instituto Liberal**, Rio de Janeiro, 27 mar. 2015. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/a-farsa-das-classes-sociais/>. Acesso em: 25 set. 2019.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, p. 77-87, 2007.

NERI, Marcelo Cortes (org.). **A nova classe média**. Rio de Janeiro: CPS-FGV, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 213-231, jan./jun. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 7, p. 109-129, maio 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 20, p. 9-25, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 26, p. 133-184, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a escola. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 280-290.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. Governar sem governar: a construção de um espaço educativo europeu. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 291-310.

O'DOUGHERTY, Maureen. Auto-retratos da classe média: hierarquias de “cultura” e consumo em São Paulo. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 411-444, 1998.

O'DOUGHERTY, Maureen. **Middle classes, Ltd**: consumption and class identity during Brazil's inflation crisis. New York: City University of New York, 2002.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17 n. 3, p. 271-280, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em Educação? **Revista FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013b.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma Antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na Educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, p. 233-253, 2017.

ONU. United Nations Development Programme. **Human development program 2019**. 2019. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato. **Sociologia: Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

OWENSBY, Brian P. **Intimate ironies: modernity and the making of the middle class lives in Brazil**. Stanford: Stanford University Press, 1999

OXFAM INTERNATIONAL. **World's billionaires have more wealth than 4.6 billion people**. 20 jan. 2020. Press releases. Disponível em: <https://www.oxfam.org/en/press-releases/worlds-billionaires-have-more-wealth-46-billion-peopl>>. Acesso em: 20 mar.2020.

PAKULSKI, Jan; WATERS, Malcolm. **The death of class**. London: Sage Publications, 1996.

PARO, Vitor H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42. 2014. P.377-391.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **PontoUrbe**, São Paulo, v. 2, 2008.

PENA, Rodrigo Antônio Simões da Silva. **Fracasso escolar na classe média: o inesperado em questão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017.

PIKETTY, Thomas; SAEZ, Emmanuel. Income inequality in the United States, 1913–1998. **Quarterly Journal of Economics**, Cary, n. 118, p. 1-39, 2003.

POCHMANN, Márcio et al. **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POULANTZAS, N. **Classes in contemporary capitalism**. London: New Left Books, 1975.

POWER, Sally; EDWARDS; Tony, WHITTY, Geoff; WIGFALL, Valerie. **Education and the middle class**. Buckingham: Open University Press, 2003.

POWER, Sally; WHITTY, Geoff. Bernstein e a classe média. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 119-128, jul./dez. 2008.

PRÉTECEILLE, Edmond. **Les évolutions de la Ségrégation Socioprofessionnelle dans la Métropole Parisienne 1999-2008**. Paris: Observatoire Sociologique du Changement, 2016.

QUADROS, Waldir José. **A nova classe média brasileira**. Campinas: IE/UNICAMP, 1985.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

REAY, Diane. 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of Pierre Bourdieu's concept of habitus in educational research. **British Journal of Sociology of Education**, Abingdon, v. 25, n. 4, p. 431-444, 2004. Special issue Pierre Bourdieu's sociology of education: the theory of practice and the practice of theory.

REAY, Diane; CROZIER, Gill; JAMES, D. **White middle class identities and urban schooling**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 7, n. 2, p.131-147, jul./dez. 2007.

ROMAN, Leslie G; APPLE, Michael W. Is naturalism a move away from positivism? Materialism and feminist approaches to subjectivity in ethnography research. In: EISNER, Elliot W.; PESKIN, Alan (ed.). **Qualitative inquiry in education: the continuing debate**. New York: Teachers College Press, 1990. p. 38-73.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 99-123.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org.). **Sociologia da Educação**. Porto Alegre: ANPED, 1994. p.43-64.

SAES, Décio. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SALATA, André Ricardo. **A classe média brasileira: posição social e identidade de classe**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SALATA, André Ricardo. Quem é Classe Média no Brasil? Um estudo sobre identidades de classe. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 111-149, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 31-83.

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa; GANDIN, Luís Armando. Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, p. 760-784, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação In: N ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 137 - 179.

SAVAGE, Mike. Espaço, redes e formação de classe. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 6-33, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Apresentação. NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-10.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SKEGGS, Beverley. Class culture and morality: legacies and logics in the space for identification. In: WETHERELL, Margaret; MOHANTY, Chandra Talpade. **The Sage handbook of identities**. London: Sage, 2010. p. 339-360.

SKEGGS, Beverley. **Formations of class and gender**. London: Sage, 2002.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

SLACK, Jennifer D. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (org.). **Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies**. New York: Routledge, 2005. p. 113-130.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANUCCHI, Paulo (org). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUSA, Edson Luiz André de. **A necessidade das utopias**. [Entrevista cedida ao programa] Café Filosófico. TV Cultura, São Paulo, 2006. 1 vídeo (41min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BssyobqQeAk>. Acesso em: 23 maio 2020.

SOUSA, Edson Luiz André de. I margens utópicas: contrafluxos do futuro. **Revista MESA**, Porto Alegre, v. 4, p. 1-6, 2015.

SOUSA, Edson Luiz André de. Por uma cultura da utopia. **E-topia**: revista electrónica de estudos sobre a utopia, Porto, n.12, p. 1-7, 2011.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018

SPECIALE, Teresa. A cycle of shame: how shaming perpetuates language inequalities in Dakar, Senegal. In: WINDLE, Joel Austin; DE JESUS, Dánie; BARTLETT, Lesley (org.). **The dynamics of language and inequality in education**: social and symbolic boundaries in the global south. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

SPOSITO, Marília P. Interfaces entre a Sociologia da Educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 438-446.

SWALWELL, Katy M. **Educating activist allies**: social justice pedagogy with the suburban and urban elite. New York: Routledge, 2013.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 211-225, 2006.

TOSTA, Sandra Pereira et al. **Etnografia para a América Latina**: um outro olhar sobre a escola no Brasil e na Argentina. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2011. Relatório técnico-científico do CNPq.

VALENTE, Ana Lúcia. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996.

VAN ZANTEN, Àgnes. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n. 16, p. 245-277, 2007.

VELHO, Gilberto. Cultura de classe média: reflexões sobre a noção de projeto. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VIRNO, Paolo. Infância e pensamento crítico. **Imprópria**: política e pensamento crítico, Lisboa, n. 2, 2012.

WACQUANT, Loïc. Bourdieu's suicide. In: FOWLER, Bridget (org.), **Reading Bourdieu on society and culture**. Malden: Blackwell. 2001. p. 114-117.

WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p.87-103, 2013.

WEIS, Lois. Classe social e Educação. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 447-456.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Filosofia**. Zahar: Rio de Janeiro, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Filosofia**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

WILLIS, Paul. **The ethnographic imagination**. Cambridge: Polity, 2000.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 27, p. 211-220, 2008.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WRIGHT, Erik Olin. **Approaches to class analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

WRIGHT, Erik Olin. **Classes**. London: Verso, 1985.

WRIGHT, Erik Olin. **Encontre o inesperado: uma conversa metodológica com Erik O. Wright**. Entrevista concedida a Ricardo Boklis Golbspan. Madison, 9 mar. 2017. Áudio MP3 (43min).

WRIGHT, Erik Olin. **Envisioning real utopias**. London: Verso, 2010.

WRIGHT, Erik Olin. **The debate on classes**. London: Verso, 1989.