



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Flávia Macêdo da Silva

**Indisciplina e suas redes de significação no cotidiano escolar: olhares sobre  
uma escola de Nova Iguaçu**

São Gonçalo  
2013

Flávia Macêdo da Silva

**Indisciplina e suas redes de significação no cotidiano escolar: olhares sobre uma escola de Nova Iguaçu**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

S586  
TESE

Silva, Flávia Macedo da.

Indisciplina e suas redes de significação no cotidiano escolar: olhares sobre uma escola de Nova Iguaçu / Flávia Macedo da Silva. – 2013. 137f. : il.

Orientador: Prof Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis.

Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Cotidiano escolar – Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 2. Educação - Nova Iguaçu (RJ) -Teses. 3. Indisciplina - Teses. I. Sangenis, Luiz Fernando Conde. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

**CDU 37.035.046(815.3)**

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese / dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Flávia Macêdo da Silva

**Indisciplina e suas redes de significação no cotidiano escolar: olhares sobre uma escola  
de Nova Iguaçu**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre, ao Programa de  
Pós-graduação em Processos Formativos e  
Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de maio de 2013.

Orientador:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mairce da Silva Araújo

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

---

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2013

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação a todos os meus alunos, motivo maior da minha carreira profissional.

## AGRADECIMENTOS

Enumerar aqueles para os quais devo agradecimentos pela existência desse trabalho é tarefa bastante ingrata: certamente palavras não serão suficientes para fazer jus ao que recebi.

Agradeço a Deus, ao qual devo inspiração, força e desenvoltura. A doçura de seu direcionamento é a fonte maior da minha existência.

Agradeço aos meus queridos Marluce Macêdo da Silva, mãe batalhadora e Eduardo Macêdo da Silva irmão de sangue, de ideias e de números.

Aos meus queridos alunos, companheiros mesmo dessa jornada de vida, com os quais aprendo e me reinvento, amo vocês.

Ao professor Luiz Fernando Sangenis pela orientação repleta de paciência e contribuições intelectuais que ampliaram as dimensões desse trabalho e das minhas visões de mundo.

Meus sinceros agradecimentos aos professores Mairce da Silva Araújo e Aristóteles de Paula Berino cujas sugestões foram essenciais tanto para desenvolver um olhar mais crítico quanto uma percepção mais sensível do cotidiano escolar.

Sou grata a Faculdade de Formação de Professores que desde a primeira acolhida sempre foi uma porta para o conhecimento e a reflexão e ao Programa de Pós-graduação em Educação por oferecer a possibilidade de uma formação de excelência.

A Roberta Campos, minha revisora, que contribuiu com sua clareza e organização.

Agradeço aos queridos colegas de trabalho, professores, diretores, funcionários da escola cujas presenças estão arraigadas nesse trabalho pelas discussões, suporte, desabafos.

Aos meus colegas de mestrados, professores e companheiros nas causas sociais e políticas, a vocês agradeço por essas vivências tão ricas.

Cada dia eu levo um tiro  
Que sai pela culatra  
Eu não sou ministro, eu não sou magnata  
Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém  
Aqui embaixo, as leis são diferentes.

*Biquíni Cavado*

## RESUMO

SILVA, Flávia Macêdo da. *Indisciplina e suas redes de significação no cotidiano escolar: olhares sobre uma escola de Nova Iguaçu*. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

O presente trabalho se propõe a investigar os processos ligados à indisciplina. Perguntamo-nos acerca dos usos do espaço/tempo da escola que são considerados discordantes pelas normas institucionais: que redes de significações os sujeitos implicados nos eventos de indisciplina se apoiam na escolha de suas práticas? Buscamos entender quais as relações de poder se estabelecem no ambiente escolar, tendo em vista que os atos indisciplinados envolvem dinâmicas que se chocam com as premissas hierárquicas da escola. As maneiras pelas quais os alunos rotulados de indisciplinados lidam com os referenciais da cultura hegemônica? representados na cultura escolar? são pensadas nessa pesquisa sob duas perspectivas: (1) a insurgência como parte do *habitus*, dessa forma, inscrita no feixe de possibilidades que corrobora com as estratégias de perpetuação das desigualdades sociais; (2) ou como reação plástica, como tática que modifica a realidade social da escola e suas relações de poder. A investigação envolve os alunos do turno da tarde (6º ao 9º anos do ensino fundamental) de uma escola pública do município de Nova Iguaçu, Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa delimita dois momentos, o primeiro, através da análise do livro de ocorrências, caderno no qual se anotam os nomes dos alunos considerados indisciplinados e seus os atos classificados por parte do corpo pedagógico como inadequados. E um segundo, no qual se estabelecerá um grupo focal para investigar os sentidos atribuídos ao que se define como indisciplina e a percepção de quais são as atividades classificadas como indisciplina. Tal discussão sobre a indisciplina pode contribuir na reflexão crítica sobre a instituição escolar, quanto às disputas de poder que ocorrem entre os atores escolares, ao mesmo tempo em que não prescinde da observação desses atores sociais enquanto pertencentes a redes de relações tanto pragmáticas quanto simbólicas.

Palavras-chave: Indisciplina. Cotidiano escolar. Desigualdades sociais.



## ABSTRACT

The present study aims to investigate the processes related to indiscipline. We wonder about the uses of space / time of the school that are considered discordant by the institutional rules: what networks of meanings the subjects involved in the events of indiscipline rely on the choice of their practices? We try to understand what power relations are established in the school environment, provided that the indisciplinated acts involve dynamics that clash with the hierarchical assumptions of the school. The ways in which students labeled unruly deal with the reference from the hegemonic culture - represented in the school culture - are thought in this research from two perspectives: (1) the insurgency as part of *habitus*, thus entered in the beam of possibilities that corroborates with strategies that perpetuate social inequalities (2) or as plastic reaction, as a tactic that modifies the social reality of the school and its power relations. The investigation involves students in the afternoon (6th to 9th grade of elementary school) in a public school in the city of Nova Iguaçu, State of Rio de Janeiro. The research proposes two stages, the first, by analyzing the occurrence book, a notebook where the names of the students considered undisciplined are written, as well as their acts sorted by the teaching body as inadequate; and a second, which sets up a focus group to investigate the meanings attributed to indiscipline, and the perception of what activities considered as indiscipline. Such discussion on indiscipline may contribute to a critical reflection on the school institution, as for the power struggles that occur among school actors, while still relying observing these social actors as belonging to networks of relationships both pragmatic and symbolic.

Keywords: Indiscipline. School daily life. Social inequalities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Frente do livro de ocorrências.....	35
Gráfico 1 -	Comparação entre o número de matrículas iniciais totais no segundo ciclo do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011.....	36
Tabela 1 -	Comparação entre o número de matrículas nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011.....	36
Gráfico 2 -	Comparação entre as porcentagens de matrículas nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011.....	37
Gráfico 3 -	Comparação entre a soma do número de matrículas iniciais (A) e da porcentagem de matrículas iniciais (B) do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011.....	38
Gráfico 4 -	Comparação entre as porcentagens de matrículas iniciais e efetivas nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011.....	39
Gráfico 5 -	Porcentagem do número de ocorrências descritas em 2011 concernentes a cada uma das três principais categorias presentes no livro de ocorrências.....	40
Gráfico 6 -	Porcentagem do número de alunos envolvidos em ocorrências descritas em 2011 concernentes a cada uma das três principais categorias presentes no livro de ocorrências.....	41
Gráfico 7 -	Porcentagem do número de alunos envolvidos em ocorrências por indisciplina de acordo com as principais localidades concernentes a escola.....	42
Gráfico 8 -	Comparação entre o número de alunos envolvidos em ocorrências por tipo de indisciplina e de acordo com as principais localidades concernentes a escola.....	45
Gráfico 9 -	Comparação entre a proporção de alunos envolvidos em ocorrências sobre indisciplina em relação ao número total de alunos de acordo com o ano de escolaridade.....	47
Gráfico 10 -	: Porcentagem do número de providências tomadas pela coordenação pedagógica de acordo com o tipo de solução escolhida. Se há envolvimento de sujeitos que não acompanham diretamente o cotidiano escolar (providências fora da escola), ou se são resolvidos com os sujeitos e recursos pertinentes ao convívio direto da escola (providências dentro da escola).....	49
Gráfico 11 -	Curva do número de ocorrências por mês e do respectivo número de alunos envolvidos nas ocorrências relativas à indisciplina no ano de 2011.....	52
Gráfico 12 -	Curva do número de ocorrências por bimestre e do respectivo número de alunos envolvidos nas ocorrências relativas à indisciplina no ano de 2011.....	53

Figura 2 -	Três alunas no banheiro do segundo andar. Foto retirada do Facebook e com adornos feitos pela própria aluna.....	57
Figura 3 -	Pátio da escola na hora do recreio feita por uma aluna. Foto retirada do Facebook. Inscrição e adorno feito por ela. Escola como espaço de sociabilidade e afetividade.....	66
Figura 4 -	Dois alunos na escada no intervalo da aula. Foto retirada do Facebook. Diferentes usos do espaço e do tempo.....	68
Figura 5 -	Distribuição dos uniformes. Foto retirada do blog da prefeitura.....	75
Figura 6 -	Desfile cívico no centro de Nova Iguaçu.....	76
Gráfico 13 -	Comparação entre a soma do número de matrículas iniciais (A) e da porcentagem de matrículas iniciais (B) do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011.....	91

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
2	<b>METODOLOGIA</b> .....	17
3	<b>DISCUSSÕES SOBRE A INDISCIPLINA E O COTIDIANO</b> .....	24
3.1	<b>PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DO CORPO</b> .....	26
3.2	<b>A INDISCIPLINA</b> .....	29
4	<b>ANÁLISE DO LIVRO DE OCORRÊNCIAS</b> .....	34
4.1	<b>ANÁLISES PRÉVIAS: PERFIL DE MATRÍCULAS</b> .....	35
4.2	<b>CARACTERIZAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS</b> .....	39
4.3	<b>A SALA DE AULA E A INDISCIPLINA</b> .....	42
4.4	<b>ALUNOS E CORPO PEDAGÓGICO</b> .....	46
4.5	<b>TÁTICAS NO ESPAÇO TEMPO ESCOLARES</b> .....	53
4.5.1	<u>O corpo, a fala e as subjetividades</u> .....	53
4.5.2	<u>A brincadeira de briga e o banheiro</u> .....	55
4.5.3	<u>A festa</u> .....	58
4.5.4	<u>Geografias e cumplicidades</u> .....	59
4.5.5	<u>O trânsito das canetas e dos lápis</u> .....	62
5	<b>"EU", "A GENTE" E "TODO MUNDO": A ESCOLA ALÉM "DELES"</b> .....	65
5.1	<b>A ESCOLA DAS PESSOAS</b> .....	65
5.2	<b>AS REGRAS DA ESCOLA</b> .....	70
5.3	<b>A POLÍTICA E A ESCOLA</b> .....	73
5.4	<b>A EXPRESSÃO DOS ALUNOS</b> .....	77
5.5	<b>A INSTITUIÇÃO NOS ALUNOS</b> .....	81
6	<b>REFLEXÕES SOBRE A INDISCIPLINA</b> .....	83
6.1	<b>TÁTICAS, RESISTÊNCIAS E EMBATES</b> .....	87
6.2	<b>EFICIÊNCIA DA SALA DE AULA</b> .....	95
6.3	<b>A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA</b> .....	98
6.4	<b>A JUVENTUDE E A CONJUNTURA MODERNA</b> .....	109
6.5	<b>OS JOVENS ESTUDANTES NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	115
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
	<b>ANEXO A - MOVIMENTAÇÃO NA ESCOLA</b> .....	128
	<b>ANEXO B - MAU COMPORTAMENTO ANEXO B</b> .....	129
	<b>ANEXO C - O POSICIONAMENTO DE UM RESPONSÁVEL</b> .....	130
	<b>ANEXO D - DEBOCHE</b> .....	131
	<b>ANEXO E - JULGAMENTO DO CORPO</b> .....	132

<b>ANEXO F - GRACINHA</b> .....	133
<b>ANEXO G - DESAFIO</b> .....	134
<b>ANEXO H - REBELDIA</b> .....	135
<b>ANEXO I - DESAFIO COLETIVO</b> .....	136
<b>ANEXO J - PROTESTO COLETIVO</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

Não conseguiria explicar meu interesse pela pesquisa em educação sem explicar a minha trajetória profissional. Que inicialmente nasceu apartada das questões sociais. A meu ver as interações biológicas e químicas, seria o ponto de partida para entender o universo, a Terra e as interações que existem entre os seres que a habitam. No segundo período da faculdade de biologia já me engajava no estudo de enzimas e a bioquímica me causou espanto e contentamento que resultaram em cinco anos de estudo, no bacharelado na UERJ e pesquisa na UFRJ. No entanto a pesquisa de base foi mostrando as suas idiossincrasias políticas, as parcialidades, os jogos sociais e as defesas intransigentes de redes de conhecimento que em nada correspondiam as decantadas impessoalidade e racionalidade científicas.

Ao mesmo tempo, comecei a cursar a licenciatura na UERJ a princípio para melhorar a minha formação, o que se tornou crucial para uma mudança de rumo na minha vida acadêmica.

Disciplinas como sociologia e currículo tinham aberto perspectivas de explicação da sociedade humana que por sua subjetividade jamais seria vista plenamente pela perspectiva biológica, seja molecular ou etológica. Lévi-Strauss me impressionou com a negação do evolucionismo, a procura por sentido nas organizações humanas que não prescindem em deter-se na sua cultura e, portanto, devem levar em conta as narrativas, os mitos, às construções sociais, no buscar por uma lógica que é tanto mais intrínseca quanto mais nos parecer óbvia. As teorias críticas do currículo, abrindo um leque de análises dos recortes de saber valorizados pela sociedade, influenciados pelas estruturas política e econômica, o seu papel ideológico, a interpretação que cada sujeito faz da experiência pedagógica, a perspectiva do dominado na escola, a sua possibilidade de apropriar-se do conhecimento e utilizar na luta política.

Toda uma dimensão de saberes descortinou-se, tão complexos e sincrônicos quanto os biológicos, tão entranhados uns nos outros quanto pode ser o que chamamos em ciências de sincício, células que de tão unidas, fusionam-se.

A bioquímica tinha perdido o sentido primordial de explicação do mundo e minha forma privilegiada de contribuir para a sociedade. Deixei o laboratório e mergulhei na sala de aula. Logo passei no concurso público para lecionar em Nova Iguaçu. Como nova professora fui mandada para os locais menos queridos pelos professores mais antigos, lugares distantes, escolas com graves problemas (em uma o diretor estava se afastando por depressão e na outra era impossível fazer qualquer atividade fora da sala de aula, tanto era o caos e o descaso, do corpo pedagógico e dos alunos).

E, em tudo que se estuda na faculdade sobre educação, o aluno é um ser quase mítico, algo (e não alguém) do que se fala como uma entidade sem história, mas preso à história, uma *persona* e não uma personalidade, mais como uma categoria social do que sujeito social. E ele, o aluno ou a aluna, estavam ali na minha frente. Com nome, família, religião, gostos, antipatias e amores. Brancos, amazonenses, trabalhadores, surdos, pais/mães, idosos, analfabetos, apaixonados... E mesmo assim, nenhum adjetivo que eu possa usar nesse trabalho poderia descrever quaisquer deles, seria preciso um biógrafo com muita sensibilidade, tempo e página porque as definições não os contêm, nenhuma.

E quando se fala sobre indisciplina, a primeira impressão que temos é sempre negativa, narrativas de experiências difíceis nas quais o comum é a alteração, o conflito, o embate. É um ponto de choque, de convergência para diferenças, um nó que incomodamente não se desata. E se busca rapidamente uma justificativa que está frequentemente conectada a um alvo para culpa. O culpado, seja ele qual for, é imediatamente cercado por inúmeros estereótipos como o “aluno problemático”, “professor sem controle”, “a direção bagunçada” para indiretamente culpar o diretor da escola, o responsável que “não está nem aí”. E todos os atores sociais envolvidos no evento da indisciplina ficam depositos da sua identidade porque encarados pelas piores interpretações de suas características, em uma aparente gratuidade nas ações que tomam diante da situação que também é taxada de problemática.

E o culpado é quase sempre ele: o “indisciplinado”, o “bagunceiro”, a “peste”, o “insuportável”, o “desgraçado”, “sem jeito”, “impossível”. Um grupo que se traduz rasteiramente como uniforme e marginal.

Demorados três árduos anos me firmei como professora, aprendendo até hoje o que é esse cotidiano, na lida no chão da escola (expressão que realmente gosto, me lembra dos quadros de Anita Malfatti), sem perder a sanidade ou a esperança ou a ternura, tentando

cultivar os inestimáveis presentes que ganho ano a ano: cumplicidade, fraternidade, amor. Nas minhas vivências, sinto que há um processo de conquista entre professor e aluno, é demorado, cansativo, mas recompensador.

Os alunos ditos indisciplinados são diversos tanto quantas são as suas personalidades e deles percebo inúmeras facetas: inadequação, coragem, ousadia, solidão, cara de pau, sacanagem, malandragem, raiva, energia, medo, força e muito mais. Alguns para os quais lecionei, admiro do fundo da alma, outros fizeram vir à tona o pior que há em mim. De uns já fui cúmplice de muitas indisciplinas, que o segredo fique nessas páginas, outros dedurei sem pensar duas vezes e, de outros guardo um amor perpétuo, há um magoei e sinto arrependimento atroz.

Para alguns a escola perdeu para a circunstância, vendem amendoim no trem, estão na banquinha, seus filhos como prioridade, nas construções, nas lojas, outros vejo de uniforme de outras escolas, no ensino médio, moças e rapazes. Mas nada é simples. Não cabem no rótulo, não os contém.

Ouvir os alunos através das suas narrativas sobre inadequações (de comportamentos, de vontades, de gostos) no ambiente escolar é refletir sobre uma estória do presente no qual eles falam e silenciam sobre o que lhes é negado, reprimido ou reforçado no ambiente da escola, espaço de interesses em conflito.

Um padrão proposto a ser seguido na escola de estudantes das classes subalternizadas, muitas vezes não participa das aspirações e necessidades dos alunos, porém envolve uma manutenção de poder, sob a égide de outro poder subjacente na estrutura de repressão e punição. Permanece dessa forma a manutenção ideológica comprometida com a derrocada das iniciativas emancipadoras e criativas de um viver que não seja propício à exploração e as injustiças sociais.

E quanto mais jovens e crianças estiverem sob a tutela dos padrões e valores saturados de interesses ideologicamente cerceadores do poder de decisão política, melhor se mantêm e se perpetuam os alicerces dessa sociedade de classes.

O acesso ampliado às redes públicas de ensino, no entanto, trouxe consigo o gérmen da sua própria contradição: não se podem conter tantos sujeitos de tal maneira vigiados que não criem relações, que não almejem o escape, que não burlem as normas.



Forma-se para o mercado a mão-de-obra enquanto se alardeia a formação crítica para a vida dos embates políticos. E toda sinalização na mudança de diretrizes dessa força voltada para o lucro à custa do trabalho, exige adequação da escola que se dá através de políticas públicas. No entanto, enquanto o mercado espera seu trabalhador (manipulável, desesperançado e sem voz) na escola fervilha o conflito, dos jeitos, das crenças, dos pensamentos em diálogo e embates por vezes dolorosos, mas que resultam em uma produção cultural totalmente particular.

E assim, a escola enfrenta novas adaptações ao mundo tecnológico: todo o corpo pedagógico se depara com os alunos, mais jovem, nascido sob a normalidade das redes digitais, dos celulares, das televisões a cabo, das marcas globais enquanto esses mesmos instrumentos são utilizados como alienadores da realidade social local. Aparatos tecnológicos mal alocados, subutilizados e superfaturados permeiam uma escola pública carente muitas vezes de cadeiras, ventiladores e de liberdades. As contradições concernentes ao mundo conectado inovam nas estratégias de controle.

Então senti a necessidade de ir além das cogitações ocasionais, do sentir mais imediato e devotar-me a um estudo mais atento, no qual os estudantes tenham voz, que sejam eles também a falar sobre vivências das quais são protagonistas.

O tema de investigação proposto está imbricado nessa área de convivência entre os atores sociais da escola, nas complexas dinâmicas do cotidiano escolar, perpassadas por embates de forças que se espraiam das disputas entre o poder hegemônico e o poder marginal e pelas práticas particulares e inventivas que se estabelecem “republicizando” a escola que hoje se assemelha, segundo Santos (2002, p. 20), a um “espaço estatal privatizado pelos grupos sociais dominantes que exercem hoje o poder por delegação do Estado”.

A tentativa é de ser equânime, porém jamais imparcial. É de zelar pela observação de nuances, quer sejam discrepantes ou polêmicas, mas nunca ser totalizante. Tampouco tem a pretensão, nem de forma mínima, de esgotar o tema, a não ser que se admita, em algum triste momento da história futura, o cessar da imaginação e da capacidade de indignação do ser humano.

Esse trabalho propõe uma visão sobre a indisciplina, sem pretensão de ser único, visto a complexidade do fenômeno aqui focado, dos sujeitos implicados e circunstâncias na

qual está imiscuído, porém que privilegie questionamentos sobre a origem do julgamento dos sujeitos, dos padrões de comportamento que supostamente deveriam ser seguidos e sobre qual a razão da necessidade da obediência e da ocorrência da ruptura com um padrão de ordem. Objetivamos trazer a voz e a perspectiva do aluno sobre suas motivações e significados para a indisciplina que tragam luz sobre o agir dos estudantes e suas motivações.

Propomos a reflexão sobre quais seriam as características emblemáticas do aluno considerado indisciplinado, o que fazem, quais são seus interesses e motivações e de quem são os critérios de julgamento que vão enquadrar o sujeito nessa categoria social. Buscamos as práticas, experiências e solidariedades dos alunos rotulados como indisciplinados, procurando identificar resistências e resignificações dentro do sistema em que se inserem e no qual constroem suas redes de relações e de saberes.

Achamos por bem não citar o nome da escola ou mesmo o bairro onde se situa porquanto lidamos com questões polêmicas e que podem configurar desvios de conduta. Omitimos a identidade da instituição escolar para que não sejam cerceadas as opiniões e percepções dos estudantes - visto que podem sofrer retaliação - e para que não se perca a liberdade ao contextualizar as circunstâncias sociais e políticas que envolvem o cotidiano dessa escola.

## **1 METODOLOGIA**

Este estudo está baseado em uma das maiores escolas do município de Nova Iguaçu, com mais de mil alunos matriculados, divididos em três turnos: manhã (primeiro ciclo do ensino fundamental), tarde (segundo ciclo do ensino fundamental) e noite (educação de jovens e adultos). Possui um IDEB<sup>1</sup> considerado baixo, de 4,1 (5º ano) e 3,6 (9º ano) de acordo com os dados de 2011, número semelhante ao obtido por outras escolas municipais públicas de Nova Iguaçu (4,1 e 3,5), porém menor se comparado às escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro (5,4 e 4,4) e do Brasil (4,7) (3,8).

O município, onde está localizada a escola, faz divisa com o município de Queimados e possui grande ligação com a via férrea, sendo este o meio de transporte mais rápido para se chegar ao centro de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro. Os três maiores supermercados e a maior parte do comércio local (dois mercados, farmácias, lojas de roupas e calçados, bancas de jornal etc.) estão situados ao redor da estação de trem.

Esta escola está localizada em uma região que já foi uma fazenda de plantação de laranjas, assim como o município de Nova Iguaçu, que tinha como principal referência suas riquezas agrícolas, que passou a ser escoada pela via férrea extinguindo o uso da via fluvial. Os rios foram essenciais à ocupação deste município, que tinha a sede da vila, cuja autonomia se deu por decreto em 1833, situando-se às margens do rio Iguaçu.

De acordo com os dados de 2010<sup>2</sup>, Nova Iguaçu tem uma população estimada de 796.257 habitantes, declinando desde 1991 com um maior número de jovens na faixa de 15 a 19 anos e com atividade econômica baseada no setor de serviços.

É neste contexto de espaço histórico-social, em uma escola pública de um bairro periférico do município de Nova Iguaçu, que pretendemos por em prática os objetivos do presente estudo.

Procuramos entender as nuances da dinâmica escolar, vista como espaço social inventado pelos próprios atores sociais que ali convivem, sob o viés do encontro entre os alunos enquanto sujeito cujas referências culturais são particulares e a normatividade cuja

---

<sup>1</sup> BRASIL, INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB**: resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: maio 2012.

<sup>2</sup> Ibid.

referência é o controle institucional ditado pelos órgãos governamentais baseado em um eruditismo acadêmico.

Podemos citar como objetivos gerais:

- Entender como as ações praticadas pelos estudantes ditos indisciplinados no espaço/tempo da escola se relacionam com as disputas de poder concernentes às diferentes demandas, expectativas e significações dos sujeitos no convívio escolar.
- Perceber a lógica do uso feito pelos estudantes daquelas normas fixas e da idealização das relações e das suas hierarquias pelo poder institucional, como se combinam ou se chocam as redes hegemônicas e as redes criativas, na materialidade desse espaço historicamente colocado que é a escola.

Em relação aos objetivos específicos referentes aos processos de indisciplina:

- Caracterizar as relações existentes entre os sujeitos relacionados à dinâmica da indisciplina;
- Identificar as táticas e/ou estratégias dos sujeitos na escola;
- Reconhecer as possíveis diferenças entre os referenciais simbólicos em que se baseiam os sujeitos para tomada de decisão frente à alteridade.

Questionamos, dessa forma, se as nuances da indisciplina são como desvios esperados das trajetórias características das classes subalternizadas e/ou como plasticidade que transforma um ambiente de imposição cultural, nesse mover que constrói o cotidiano escolar.

Sobre a indisciplina e suas características, Amado e Freire (2009) a definem como fenômeno multifacetado, que se relaciona com as idiosincrasias do corpo discente, seu contexto social, econômico e cultural. Os estudantes muitas vezes tem na indisciplina uma possibilidade defensiva, como um escudo de proteção da sua imagem e “dignidade” ou como estratégia de manutenção e sobrevivência frente aos ritmos e constrangimentos da escola e sala da de aula.

Estes, ainda, apoiam-se nas premissas de Blaya (2002) que, ao pesquisar sobre violência nas escolas, identifica no *ethos* escolar ou ambiente escolar como ponto crucial. Essa categoria de análise consiste em atitudes, valores, comportamentos e praticas que, no seu

conjunto, formam uma marca distintiva da escola e que derivam dos relacionamentos interpessoais estabelecidos. Porém, mesmo chegando à conclusão sobre a complexidade da indisciplina e seus múltiplos matizes, permanece a percepção da indisciplina como problema a ser solucionado, buscando a “prevenção e tratamento” através de condições que a mitiguem.

Para esses autores, tanto mais coeso for o ambiente escolar, menor a incidência de indisciplina. Essa coesão pode ser identificada nas várias instâncias relacionais dos sujeitos da comunidade escolar. Em relação aos professores, a coesão perpassa por práticas pedagógicas reflexivas, melhor conhecimento dos jovens para quem lecionam, local de trabalho único e engajamento nos projetos da escola. No que concerne aos alunos, se faz necessária uma escuta dos seus propósitos, uma orientação educacional que gere relações de respeito, além de práticas disciplinares uniformes (em um sistema coerente de regras claras e racionais, aplicadas com equidade entre os sujeitos). Em relação à comunidade externa, há que se ter a promoção de mobilizações que gerem vínculos, apoiando e incluindo na vida da comunidade escolar os responsáveis dos estudantes.

Gomes, Silva e Silva (2010) reconhecem na organização da escola a dicotomia entre a as regras estabelecidas, muitas vezes autoritárias e rígidas, e as condições da sociedade atual, descrita nesse estudo como pós-moderna, cujos princípios básicos são o hedonismo, consumo e rejeição de ações pedagógicas coercivas, que tem potencial gerador de altos níveis de tensão e resistência. Faz um levantamento junto aos professores através de entrevistas versando a respeito das causas da indisciplina e aponta para a inexistência de regras uniformes na escola (75% das professoras e 60% dos professores), a origem sociocultural dos estudantes (85% das professoras e 83,3% dos professores) e unanimemente: turmas grandes e dificuldade de aprendizagem dos alunos. Defende, por conseguinte, uma pedagógica que promova a aplicação de regras consensuais e democraticamente construídas para “superar o forte impacto negativo da indisciplina no processo ensino/aprendizagem” para que os alunos “sejam levados a respeitar um conjunto articulado e coerente de regras construídas na lógica proposta pelo conceito de disciplina democrática”.

Mendes (1998) elenca variáveis concernentes ao sistema educacional e que estão associadas à presença da indisciplina, propiciando situações de dissonâncias.

Prossegue analisando a formação profissional insuficiente dos professores perante a diversidade de personalidades e situações de conflito na escola, o que é indicado como um

desses fatores, pelo distanciamento dos programas de formação e a realidade das dinâmicas escolares, a ausência de disciplinas nas universidades que versem sobre como ensinar ao aluno a disciplina, nesse artigo definida como o fazer correto na situação correta por parte do aluno. Este mesmo autor faz críticas as soluções pré-estabelecidas, saídas comuns para professores inexperientes, como o cerceamento da fala do aluno como forma de controle de sala de aula.

A discussão se estende para as maneiras descritas na literatura que antecipam e evitam o comportamento indisciplinados, indicando procedimentos eficazes que os professores podem tomar por caminho, tais como criar procedimentos de controle prévios, antecipando as possíveis indisciplinas, o reforço positivo dos comportamentos adequados e a declaração e exposição de regras claras. Enfatiza a importância do diálogo entre professores e alunos não apenas em detrimento dos conteúdos, como também em relação ao que torna necessárias determinadas condutas, a presença de discussões sobre o porquê das regras no contexto das atividades.

Mendes (1998) ainda faz menção a trabalhos que defendem o aumento da atitude positiva dos professores para com os alunos e a ênfase das expectativas de sucesso acadêmico sem, todavia, se prender a descrições de qual atitude positiva se trata ou quais seriam os parâmetros objetivos do que seria o sucesso acadêmico. Cita alguns fatores que também influenciariam a existência de indisciplina como a urbanidade da escola e as desvantagens econômicas dos estudantes, sem maiores aprofundamentos sobre quais seriam essas consequências na dinâmica escolar. Aponta a correlação entre alunos indisciplinados e famílias de pais divorciados (40% dos alunos), com mais de três irmãos (38%) e citam estudos que associam a menor indisciplina de alunos de famílias com ambos os progenitores em detrimento das famílias monoparentais, não obstante a ausência de discussão sobre os problemas socioeconômicos que podem causar, naquela sociedade, a desagregação do que no artigo é chamado de família nuclear.

Martins (2009) tece o cenário da violência e indisciplina através da sua complexidade. Inicialmente mostra as condições concernentes aos alunos que influenciam o conjunto social da escola e que resulta em comportamentos indisciplinados, como falta de motivação, consequência da sociedade de consumo atual, mudança na estrutura familiar, desemprego, condição econômica e condição de acesso aos bens de consumo. De maneira que a escola lida com inúmeras tensões e violências que não se originam nela própria, mas que

precisam de remediação e controle, posto que a instituição escolar se arvora do direito de impor regras sobre o tempo do aluno na escola e suas diferentes maneiras de lidar com o espaço no qual interage. Porquanto situa a indisciplina como construção social, logo um conceito fluido que depende das representações subjetivas e percepções dos sujeitos.

Cita como relevante às características dos alunos que influenciam na dinâmica escolar (rendimento, participação, satisfação dos professores, etc.), porém de forma periférica em relação às projeções de possibilidades de como contornar/controlar/solucionar as práticas de indisciplina. Este autor defende que haja uma “intervenção menos estigmatizante” “nos casos de alunos mais problemáticos” (MARTINS, 2009, p. 4) com níveis de ajuda: primeiramente do professor, depois dos serviços psicopedagógicos e por final, recorrendo a serviços externos.

E se a escola é descrita nesse estudo de Martins como instrumento de coesão social e integração democrática dos cidadãos, reconhece a necessidade de se construir a disciplina e prevenir seu oposto, a indisciplina, com planos específicos que devem constar dos projetos pedagógicos devendo existir medidas globais, estabelecidas previamente a partir de estudo das relações existentes na comunidade escolar, visando desenvolver colaborações e estimulando a participação (de caráter preventivo) em medidas especializadas, bem como programas específicos para coibir comportamentos antissociais (manifestações de indisciplina ou de violência). Ambas as medidas, globais e especializadas, devem se articular de acordo com a realidade social e cultural da escola utilizando a análise das dinâmicas escolares (exercício de poder, modos de comunicação, normas reguladoras) pela equipe de professores.

Essas propostas ainda abarcam a maior flexibilidade dos currículos para a aceitação de conteúdos de interesses mútuos tanto do professor e do aluno no que chama de modelo cooperativo além de incluir a dimensão afetiva dos estudantes (na educação por valores como amizade, não violência e respeito à diversidade).

Cunha et al. (2009) aborda uma perspectiva piagetiana de justiça na escola, como sentimento desenvolvido pelo respeito mútuo e solidariedade que muitas vezes é negado pelo sistema punitivo muitas vezes arbitrário. Nesse estudo reforça-se a necessidade de analisar as causas da indisciplina através das normas que as sustentam posto que a indisciplina, definida como o desrespeito às regras estabelecidas, pode ser considerada moral quando representa um protesto em relação a essas regras consideradas injustas.

Em Vieira e Vieira (2011), a maior inclusão de alunos na escola pública, fomentada por políticas públicas, assim como uma heterogeneidade cultural crescente contrastando com princípios culturais hegemônicos do projeto de Estado Nação, fazem extrapolar o caráter puramente pedagógico do comportamento dito indisciplinado, associa-o às condições socioculturais heterogêneos e por vezes conflitantes do ambiente escolar. Expõe o dilema da diversidade cultural presente na escola e a imposição de transformações exclusivamente sobre os estudantes e não sobre a instituição escolar.

Já Vieira (2004) busca inspiração na antropologia, como forma não desigual e não discriminatória de pensar a escola, inserido no conceito de mediação cultural, que consiste no entendimento de racionalidades a partir do próprio e não do outro, na tradução de interesses e valores, por vontade dos implicados que seria feita por um terceiro sujeito, um tradutor de culturas, bilíngue quanto ao que sintetiza e transporta de linguagem a linguagem, transitando entre códigos culturais diferentes, entendendo regionalismos, seus momentos e colocações e ao mesmo tempo capacitados nas artes de falar o código cultural legitimado pela cultura hegemônica do Estado. Apesar de apresentar a educação como processo de mediação, se refere a “transferência de cultura”, conhecimento e informação mesmo que advirta sobre o perigo desse mediador ver-se tentado a utilizar desse local privilegiado com o propósito homogeneizador.

Para Garcia (2009) a indisciplina é uma mensagem cultural cujos sentidos requerem uma “lente da cultura institucional”

As disciplinas na escola representam rupturas, tensões e formas de resistências que lançam indagações relativas a questões tais como o desenho do currículo, os processos de avaliação, a formação de professores e o próprio projeto pedagógico da escola (GARCIA, 2009, p. 184).

Dessa forma, Garcia (2009) localiza a indisciplina como reflexo da organização institucional, desde a formação dos professores, inadequações curriculares e processos de avaliação descartando soluções apenas de cunho pedagógicos ou de gestão escolar.

Sobre as representações da indisciplina na visão dos professores, Garcia observa multiplicidade de sentidos: há “um modo de comportamento exercido pelo aluno”, “forma inadequada ou indesejável de comportamento do aluno”, ou seja, algo pertinente ao estudante que é julgado por um conjunto de valores/expectativas do professor.





Permanece então o desafio de discutir as questões de indisciplina no cotidiano escolar, porquanto suas complexidades que caracterizam e permeiam os sujeitos e transferem a esse lugar ‘escola’ tantas nuances quantos forem os seus pactos de convivência ou suas relações conflituais. Dessa forma, enquanto lugar praticado, a escola constitui um espaço com suas próprias operações e temporalidades (CERTEAU, 2009, p. 184).

A importância de se definir a escola como espaço está intimamente ligada à adoção do contraponto do sujeito como praticante, agente ativo que se apropria do lugar organizando e o alterando, na medida em que estabelece “contratos pragmáticos sob a forma de movimento” (CERTEAU, 2009, p. 164), ou seja, professores, alunos, diretores etc. agem no mesmo espaço como praticantes, estabelecendo relações ao redor de objetivos e relações sociais (CERTEAU, 1996, p. 339).

Sob a perspectiva de Bourdieu (2009, p. 27), soma-se a essa complexidade a escola enquanto instituição, que possui o poder legítimo de impor significações baseadas na cultura dominante, através do monopólio da violência simbólica, utilizando-se de ação pedagógica no contexto de um sistema de ensino com a finalidade de codificar, homogeneizar e “rotinizar” (ibid., p. 81) práticas e princípios.

O trabalho pedagógico, exercido por autoridade reconhecida, através de inculcação e exclusão, impõe aos indivíduos categorias comuns de pensamento e percepção (ibid., p. 206) e de formas de soluções de problemas. Este se torna produtivo na medida em que se reproduz no imaginário, nos corpos e nas relações de forma durável e transferível (ibid., p. 56).

A perpetuação de um arbitrário cultural que influencie e doutrine tais práticas se dá artificialmente incutindo-se significação através de uma “disposição geral gerada de esquemas particulares capazes de seres aplicados”, um “princípio unificador” (id., 2007, p. 111).

*O habitus* - esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é o produto (BOURDIEU, 2009, p. 199).

O sujeito modifica a realidade através das suas escolhas tendo por base o *habitus*, um conjunto estruturado e estruturante de informações aprendidas, inculcadas de forma inconsciente, mas que são formadas por valores subjetivos pertencentes a certo grupo social de origem (ibid., 1998, p. 142). O *habitus* é intrínseco ao corpo ao ponto de Bourdieu afirmar que “o que é aprendido pelo corpo não é algo que alguém possui, mas algo que a pessoa é” (ibid., 1990, p. 739).

Esse corpo historicamente construído de forma inconsciente, mas intensamente perceptível, é marcado, “pela condição primitiva de aquisição, (...) um ter que se tornou ser” (ibid., 1990, p. 75). O *habitus* permanece simbólico porque possui um alto grau de dissimulação, “desconhecido reconhecido, exercendo um efeito (des)conhecido” (ibid., 1990, p. 76) cuja apropriação inicia-se na origem do próprio sujeito, na família, imerso em nesse grupo social.

O *habitus* exala do corpo físico enquanto assimilação, em sua musculatura, em seus sentidos, em maneiras especiais de interagir, escolher e perceber o mundo, em ações próprias do corpo, características marcantes compondo a *hexis* corporal, esse uso do corpo nos atos naturais de perceber e modificar, exteriorizando o *habitus* ao qual anuncia seus traços culturais, sua classe social, sua etnia.

O vocábulo *hexis* foi primariamente utilizado nas discussões aristotélicas sobre a virtude, compreendido como um conjunto de aprendizados que o sujeito possui e que utiliza na sua orientação moral no que se refere à conduta. Da palavra *hexis* é que deriva o *habitus* no sentido de ter/possuir (do latim “habere”), através de uma primeira tradução por Tomás de Aquino em uma versão latina para o termo (PETERS, 2009, p. 5). Por sua vez, Bourdieu utiliza o termo *hexis* estritamente, como específico para dimensão corporal de posturas internalizadas e duráveis, maneirismos encarnados pela vivência que identificam características histórias e sociais dos sujeitos e grupos. A *hexis* corporal é o componente de percepção aparente, na ordem do visível, é interface entre as alteridades das relações sociais diferindo das outras duas dimensões do *habitus* (o *eidos*, componente cognitivo e o *ethos*, componente normativo) (ibid., 2009, p. 18).

Ao sinalizar as disposições sociais de origem, a *hexis* corporal se torna passível de julgamento e classificação e, portanto, arma e objeto nas disputas de poder pelos grupos sociais.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 193)

A *hexis* corporal é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais.

Se há dissonâncias com o referencial cultural do grupo social hegemônico, ocorre uma desqualificação falaciosa, porque artificialmente engendrada através de artifícios ideológicos, que induzem a percepção de que o *habitus* da cultura de referência – e consequentemente a *hexis* corporal – correspondem a qualidades morais e intelectuais, portanto superiores e desejáveis.

## 2.1 PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DO CORPO

Para Bourdieu (1997, p. 51), a construção do conceito de corpo extrapola o que chamam ‘físico’, da forma propriamente dita, para um veículo de expressão dos aspectos sociais nele fusionados, em uma obrigação de expressar.

“Essa simbolização sócio-histórica do corpo” (CERTAU, 1982b, p. 179) é uma perspectiva presente nas concepções de Certeau, haja vista a construção desse corpo através das referências de cada sociedade naquelas ações que são privilegiadas, proibidas, exercidas marginalmente ou mesmo que são desconhecidas.

O corpo físico, na perspectiva de Certeau, expressará os códigos do seu grupo social através dos seus maneirismos, posturas e formas de estabelecer relações com outros sujeitos,

peessoas, ambientes. Cada corpo alimentado de infinidade de regras estabelecidas (de como e quando ser) pela sociedade de forma inconscientemente articuladas nos músculos e seus movimentos, nos sons das falas, nas maneiras de decidir, nas formas de sentir.

Da mesma maneira que em Bourdieu, para Certeau há imposição de maneiras de ser em cada grupo social e que se tornou exacerbada a partir dos séc. XVII e XVIII nessa sociedade baseada nos sistemas escriturísticos da racionalidade científica da modernidade.

De acordo com Certeau (1982a, p. 15)

Uma estrutura própria da cultura ocidental moderna está, evidentemente, indicada nesta historiografia: a inteligibilidade se instaura numa relação com o outro; se desloca (ou "progride") modificando aquilo de que faz seu "outro" – o selvagem, o passado, o povo, o louco, a criança, o terceiro mundo. Através dessas variantes, heterônomas entre si – etnologia, história, psiquiatria, pedagogia, etc. – se desdobra uma problemática articulando um saber-dizer a respeito daquilo que o outro cala, e garantindo o trabalho interpretativo de uma ciência ("humana"), através da fronteira que o distingue de uma região que o espera para ser conhecida.

Isto se faz pelo calar das experiências vividas junto a realidade, uma extirpação do caráter pragmático das vivências, impondo uma discursividade, caracterizada pelo distanciamento do sujeito, que agora se transforma em objeto, cujo protagonismo é de um outro detentor de poder político e que se auto capacita a determinar padrões (ibid., 1982a, p. 18). O corpo, distanciado, se torna destrinchável, planejado e descrito pela retórica científica que tenta abafar ou silenciar as experiências divergentes muitas delas resultantes das vivências com a realidade e com o passado.

Tal ânsia por transformação forçosa do corpo não é desinteressada, e se inscreve no âmbito das disputas de poder no qual o grupo hegemônico o toma como palimpsesto (ibid., 2009, p. 210), tentando impor suas normas escritas até mesmo nos gestos e expressões dos sujeitos. A lei no corpo visa o controle e a apropriação do corpo como emblema, transformados em quadros vivos da cultura, como repetidor incessante do código do aceitável.

Ao tornar-se passível de ser repetida em todos os corpos físicos individuais e ressoar audível e aparentemente natural e comum, a norma social torna-se relato e realiza-se plenamente no corpo social concretizando a historicização da lei através da narrativa dos corpos (CERTEAU, 2009, p. 220).

Enquanto concordam com a constituição social do corpo e a existência da imposição de padrões inscritos em disputas de poder, indícios sobre a estabilidade da norma ou padrão nos corpos diferem em Bourdieu e Certeau.

O *habitus* como conjunto de princípios estruturantes já possuiria uma margem previamente estabelecida de desvios possíveis, de acordo com Bourdieu (2007, p. 141)

As práticas mais deliberadas ou aquelas mais inspiradas levam sempre em conta objetivamente o sistema das possibilidades e das impossibilidades objetivas que define o futuro objetivo e coletivo de uma classe especificado por fatores secundários determinando um tipo particular de desvio em relação ao feixe de trajetórias característico da classe.

Assim, há uma área de previsibilidade concernente aos comportamentos desviantes, rebeldes, justamente pelo caráter inconsciente da internalização dessas estruturas objetivas que previamente planeja o futuro (ibid. 2007, p. 201-202).

O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocaçãõ”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreira objetivamente ajustada às estruturas objetivas.

Tais características geradas por esquemas do *habitus* tendem a garantir no presente à constância das mesmas práticas: o passado impregnando o presente e o futuro em uma tendência uniformizadora até mesmo da possibilidade do novo (BOURDIEU, 1990, p. 54). Luce Giard (1996, p. 248) fez a seguinte reflexão sobre pensamento de Bourdieu

Deste modo, a criatividade do grupo ou do indivíduo é descartada, de antemão, nada de novo que realmente importa pode advir, nem o gosto pode ser ampliado por uma descoberta ocasional (como ouvir uma ária que intriga pelo rádio ou um anúncio com novo estilo gráfico que prende o olhar), nem encontro marcante com um novo interlocutor que faça conhecer outras práticas culturais, nem desejo pessoal de uma autoformação num determinado domínio estético.

Certeau (1996, p. 180), no entanto, faz analogia entre o corpo e a língua na medida em que ambos são passíveis de gestão social pelo sujeito, que pode tanto obedecer à ritualística específica do grupo social quanto insurgir-se, rebelar-se subvertendo.

A própria constituição do corpo social ocorre de forma dependente das escolhas de ações pelos sujeitos, visto a multiplicidade das escolhas e das proibições que não são igualmente, representáveis.

Enquanto o aprendido pelo corpo no sujeito descrito por Bourdieu é pré-reflexivo, para Certeau a diferença do corpo (individual e social) se dá pelo poder da escolha diversa do passado e do porvir desenhado por essas diferentes escolhas. A rigidez do corpo está na exigência do que é o corpo social, na ordem imposta como aceitável enquanto a plasticidade está nas tantas respostas às inquietações e inadequações de toda ordem.

As ficções criadas pelo sistema escriturístico da autoridade científica para controle do corpo visam também ao controle dessa área opaca, tentativa de exorcismo das inquietações do corpo selvagem que se faz presente e tenta impor sua própria lei (ibid., 1996, p. 182).

De forma que duas representações de corpo e suas expressões se chocam, uma imposta de fora para dentro, estabelecida por grupos que impõem seu poder por força de ordenamentos que tentam conformar (dar forma específica ao corpo) e que se fia em ficções criadas por sujeitos distantes da realidade objetiva e outra cuja plasticidade transforma a realidade da imposição cultural.

## 2.2 A INDISCIPLINA

De acordo com Patto (1999, p. 179) existe a recusa de papéis pré-estabelecidos na escola por parte dos estudantes, refletindo o desconforto com a operacionalidade da instituição, caracterizando um ato de insurreição moral, consciente ou inconsciente, que muitas vezes são qualificadas como distúrbios, defeitos, perturbações.

Fazendo um paralelo entre os processos relacionados à indisciplina, se os colocarmos em um patamar de questionamento, e não classificando de antemão como atos isolados de rebeldia sem causa, perceberemos diversas nuances que denotam formas de resistência. As relações estabelecidas na escola causam situações de choque pela dissonância entre as regras escolares e as regras da práxis do cotidiano (PATTO, 1999, p. 173), que expõe

todas elas ao teste da utilidade: enquanto correspondem a práticas ‘úteis’, ‘verdadeiras’ se tornam imprescindíveis e recorrentemente utilizadas. Mas se não há sentido ou utilidade são percebidas como ritualizadas e coisificantes (ibid., 1999, p. 297), e por isso se diluem, perdem a sua eficácia e deixam de figurar como referência para agir, viver e pensar o cotidiano, mesmo que esse *modus operandi* seja base para o sistema estabelecido pela instituição escolar.

Por esse motivo, se as redes de antidisciplina se mostram antagônicas ou resistentes à organização pré-estabelecida, isso se dá através da incompatibilidade entre os sistemas de significações dos estudantes, que estão constantemente a classificar pela pertinência, todas as possibilidades de ação, entre obedientes e rebeldes, veladamente coniventes, reclamando, transgredido, questionando ou se fechando em silêncios ou ausências, (ibid., 1999, p. 301) porque estão firmemente baseados em práticas, impregnadas de significado e coerência particulares.

Desta forma, nos importa identificar o aluno, imerso e atuante em uma rede de atos e expressões sociais impregnados de significado e nos termos de suas próprias relações, enquanto sujeito cultural que valida suas atividades de acordo com o reconhecimento do seu viver social porque, segundo Certau (1995, p. 141)

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais: é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que as realiza.

Como maneira de perceber as tensões entre esse encontro de referenciais culturais – suas possíveis rupturas, ressignificações, bricolagens e burlas – enfocamos a indisciplina escolar como ponto de choque, questionando até que ponto os comportamentos tidos como inaceitáveis são reflexos dessas diferenças de significações socialmente estabelecidas.

Ressaltamos o caráter da indisciplina como prática cultural posto que, de acordo com a Certau, “cultura é o tratamento da informação através de uma série de operações em função de objetivos e relações sociais” (CERTAU, 1996, p. 340). Tais operações culturais acontecem no convívio entre os sujeitos que percebem entre eles as regras tácitas dos comportamentos exercidos, podendo gerar tanto benefícios simbólicos quanto exclusões de acordo com as significações implícitas em cada ação.



Essas regras, em forma de movimentos e de sinais corporais (porque feitos e percebidos pelos corpos), e contidas em discursos tácitos ou sob as palavras explícitas, gestos e relatos os quais Certeau (1996) identifica como cadeias de operações tática e linguística, são bases para nossas investigações. Procuramos identificar tais cadeias de operações naquelas situações conflituais derivadas dos atos indisciplinados com o propósito de perceber suas redes de significações e as relações de poder entre os sujeitos.

Assim sendo, discutimos o caráter da indisciplina a partir da questão-chave sobre suas possibilidades de modificar as regras de convivência e de deslocar os locais de poder uma vez que a indisciplina pode se inscrever, em contraste, como parte de um conjunto de ações esperadas e absorvidas - corrigidas ou coibidas - pelo sistema escolar.

Esse intuito, segundo Bourdieu (2009, p. 60), nos leva a arguir sobre a relação das regras explícitas da escola e a indisciplina, como a instituição escolar atua por meio da ação pedagógica quer seja pelo controle através da interiorização de censuras (e autocensura), de padrões de pensamento que legitimem o sistema, pela exclusão (ou auto exclusão) dos indivíduos ou pela inculcação de informações, e se tais práticas são eficazes em perpetuar, através do trabalho pedagógico, a formação durável necessária à interiorização dos princípios do arbitrário cultural hegemônico.

A discussão sobre a indisciplina, dessa forma, se volta para uma maior rigidez do *habitus*, como informações estruturantes aprendidas de forma inconsciente e que caracteriza o grupo social, e que, no entanto, não abre facilmente possibilidades de subversão já que até mesmo os desvios ao *habitus*, como as práticas de indisciplina, seriam característicos e, portanto, esperados.

No entanto, para Certeau (2009) se nos espaços controlados existem as práticas criativas, que deslocam os espaços de poder em um instante de oportunidade, o corpo social obedeceria a regras e rituais, mas caracterizado pela possibilidade de transbordamentos além das regras, dando origem ao novo agir, sentir, pensar. Outra perspectiva se abre para interpretar a indisciplina, seu significado e suas implicações: enquanto táticas, “(...) engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas”, ação inconformada que tem como referência a cultura de origem, e que ultrapassa aos ditames do espaço controlado.

E entre o caráter de *habitus* e sua possível plasticidade, da tática e sua erosão dos locais de poder hegemônico, possibilidades se abrem, na observação da indisciplina, de se perceber suas repercussões nas práticas cotidianas, se estabelecendo novos padrões ou fortalecendo aquelas já existentes.

Abordar as dinâmicas que se desenvolvem no cotidiano escolar e que envolvem a indisciplina como solução pragmática dos alunos em relação às situações que lhes ocorrem permanece como objetivo da dissertação. O nosso olhar procura muito menos verdades do que significados, apreendendo das situações de tensão e oportunidade, os momentos do disfarce, os lances que diluem as regras e as subvertem, mas que se tornam invisíveis para os olhares formados na tradição hegemônica, que se cegam a essas operações abstratas, porém dotadas de unidade.

Portanto, enfocamos as práticas dos alunos, seus gestos e relatos, e as convenções coletivas tácitas estabelecidas entre os sujeitos, suas normas associadas aos benefícios simbólicos das transgressões ou submissões tentando por em evidência qual o arbitrário cultural de referência para o julgamento das maneiras de agir no espaço, na medida em que os processos de reconhecimento se dão sob parâmetros estabelecidos pelos sujeitos e seus conjuntos de valores que “deitam suas raízes na tradição cultural do usuário” (CERTEAU, 1996, p. 38).

Quando Certeau (1995, p. 101) fala da instituição universitária, mostra características que se aplicam a instituição escolar, na sua incapacidade de lidar com a multiplicidade de referenciais culturais pertencentes às experiências dos estudantes e impossibilidades de responder as demandas de sujeitos cuja mentalidade e cujos objetivos estão distantes dos almejados e oferecidos nesse local, que tem como referência um saber do passado que não proporciona soluções às questões e necessidades.

Para este autor, criam-se, como reação a tais ausências da escola, a partir das práticas coletivas dos sujeitos, reajustamentos entre modelos culturais contraditórios, práticas próprias elaboradas a partir da mescla de informações da escola e outros lugares como televisão, publicidade, além de fenômenos de simbiose entre os referenciais culturais diversos em “novas unidades que não podem mais ser definidas como escolares” (CERTEAU, 1995, p. 139).

Nossa reflexão também parte dos aspectos de confronto e de disputa nessas relações, das lutas do poder nas tentativas de influência, hegemonia, sublevação e resistência à dominações/opressões assim como as possíveis acomodações, sejam elas por aquiescência ou coerção, que são questões latentes nos fenômenos escolares.

Intentamos, por conseguinte, chamar a participação alunos do ensino fundamental (6º ao 9º anos, turno da tarde) inicialmente através de análise do livro de ocorrências, que consiste em um caderno no qual se anotam os nomes dos alunos considerados indisciplinados e seus atos classificados pelo corpo pedagógico como inadequados são descritos. O livro de ocorrências será utilizado como recurso para análise do registro formal, institucionalizado da movimentação no espaço/tempo da escola e sobre a construção das relações dos alunos indisciplinados.

Em um segundo momento, através de um grupo focal, propomos um levantamento sobre quais as características dos alunos indisciplinados e quais seriam as suas ações, fazendo esse questionamento diretamente aos estudantes do turno, tentando abordar as opiniões circulantes na escola, as práticas e usos do espaço da escola por esses alunos.

### **3 ANÁLISE DO LIVRO DE OCORRÊNCIAS**

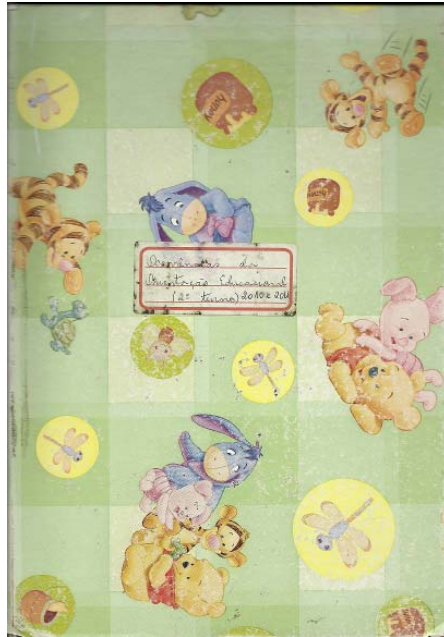
O livro de ocorrência ficava usualmente guardado na sala dos coordenadores pedagógicos que são responsáveis por lidar diretamente com os estudantes logo após a prática da indisciplina.

No ano em questão, havia duas coordenadoras que tanto aconselhavam e repreendiam os estudantes quanto eram testemunhas assinando as ocorrências. Também convocavam e conversavam com os responsáveis desses alunos, além de serem mediadores entre o professor e o estudante ou entre o professor e os responsáveis. Também é função das coordenadoras chamar a atenção dos estudantes e seus responsáveis sobre faltas excessivas.

Professores e diretores podem escrever no livro de ocorrências com qualquer notificação e registro sobre os estudantes ou sobre a escola, no entanto, nem um nem outro usavam dessa prerrogativa ficando mesmo como atividade exclusiva dos coordenadores o ato da descrição da indisciplina.

A ocorrência trata de uma descrição sobre indisciplinas cometidas e fatos relevantes para o cotidiano escolar que precisem de registro para o corpo pedagógico observar e melhorar, para mostrar aos pais no intuito de avisá-los e cobrá-los e ao conselho tutelar, como respaldo para decisões e busca por suporte ou ajuda. Trata-se de um histórico do que não deveria ser. Esses breves relatos são escritos de forma padronizada, citando sempre a data, o nome dos alunos envolvidos – frequentemente são mais de um por ocorrência – os atos/omissões pelos quais se justifica o registro e as medidas tomadas pela coordenação em detrimento da ocorrência, seguido da assinatura do coordenador pedagógico e do responsável caso este seja requisitado pelo professor ou pelo coordenador para tomar ciência da indisciplina.

Sobre a aparência do livro de ocorrências (figura 1), um caderno de capa dura preta com páginas numeradas, próprio para registro formal, contraditoriamente recoberto com plástico adesivo com motivos infantis do “Ursinho Puff”, desenho animado da Disney (no original inglês, "Winnie the Pooh"). Na frente do livro de ocorrência, em meio às figuras brincalhonas de tigres, burricos, tartarugas, ursos, libélulas e potes de mel, há uma etiqueta do tipo escolar na qual se lê “Ocorrências da Orientação Educacional (2º turno) 2010 e 2011” em letra cursiva.

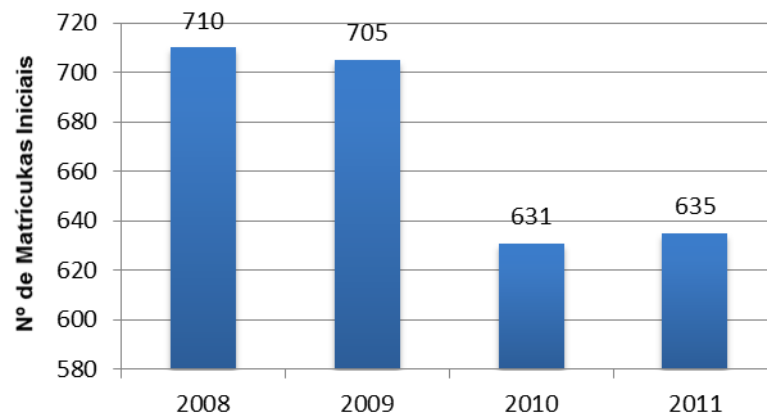


**Figura 1:** Frente do livro de ocorrências

### 3.1 ANÁLISE PRÉVIA: PERFIL DE MATRÍCULAS

As análises exigem um levantamento inicial que caracterize o montante de alunos existentes na escola, que serão a base para os cálculos de porcentagem e índices relacionados à indisciplina e sua incidência e que ao mesmo tempo mostre as flutuações nos períodos de tempo de interesse para o estudo. O grau de confiança referente aos levantamentos das matrículas e ocorrências é de 90% com um erro amostral de 3%.

### Matrículas Iniciais no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental Regular



**Gráfico 1:** Comparação entre o número de matrículas iniciais no segundo ciclo do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011

Em relação à escola, houve queda no número de matrículas de 2009 a 2010, porém mantendo-se em 2011 (gráfico 1).

Quando a distribuição das matrículas nas etapas do 2º ciclo do ensino fundamental regular obteve-se o seguinte conjunto de dados (tabela 1), fornecidos pela escola através das listas dos diários de classe dos respectivos anos.

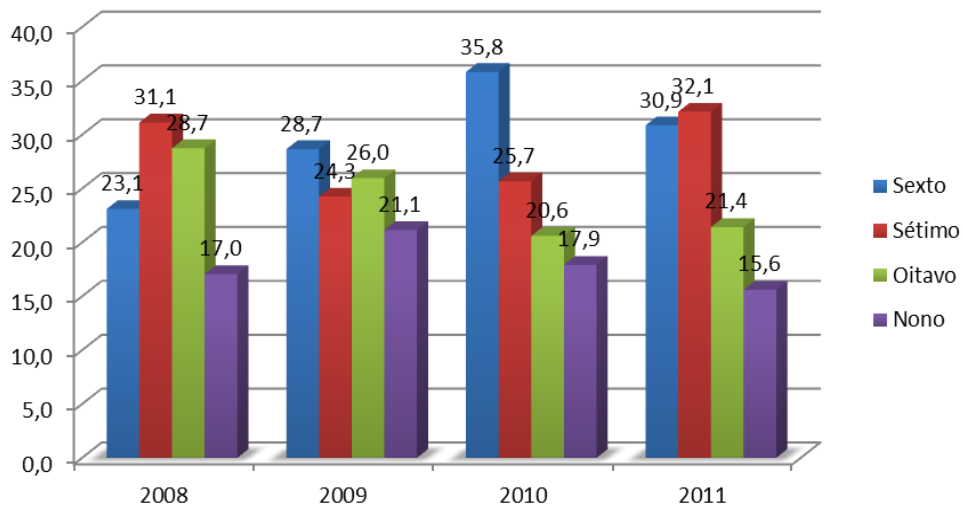
Ensino Fundamental Regular										
	2008		2009		2010		2011		2011	
	NMI*	%	NMI	%	NMI	%	NMI	%	NME**	%
<b>6º ano</b>	164	23,1	202	28,7	226	35,8	196	30,9	167	32,6
<b>7º ano</b>	221	31,1	171	24,3	162	25,7	204	32,1	168	32,7
<b>8º ano</b>	204	28,7	183	26,0	130	20,6	136	21,4	107	20,9
<b>9º ano</b>	121	17,0	149	21,1	113	17,9	99	15,6	71	13,8
<b>Total</b>	710	100,0	705	100,0	631	100,0	635	100,0	513	100

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola.

Nota: \*NMI: Número de matrículas iniciais; \*\*NME: Número de matrículas efetivas.

**Tabela 1:** Comparação entre o número de matrículas nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011

### Porcentagem de Matrículas Iniciais em cada ano do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental Regular

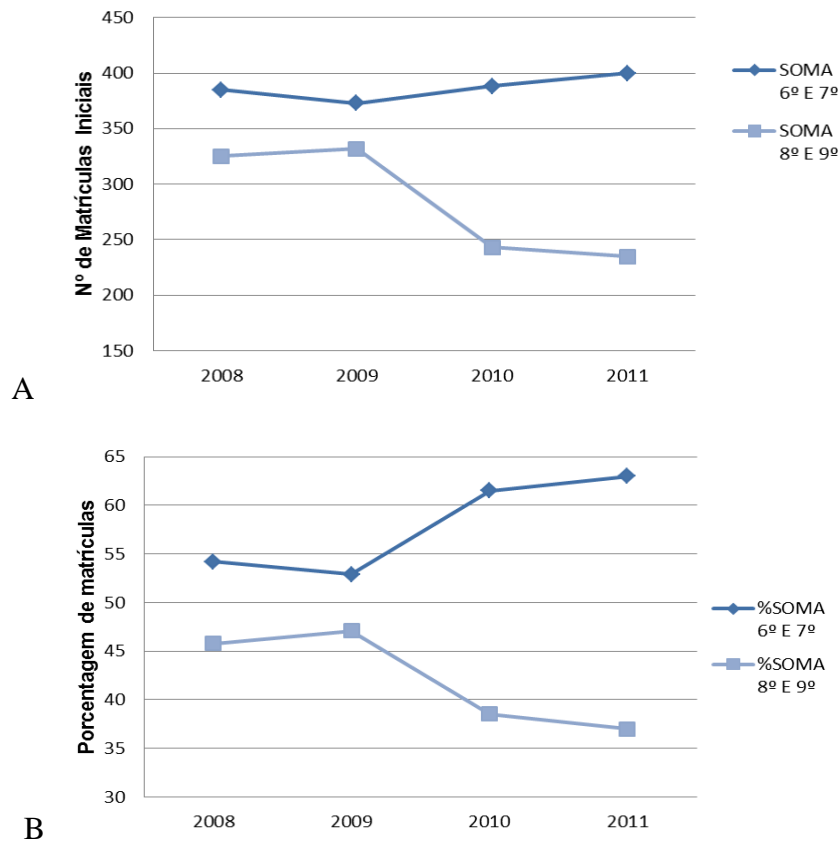


**Gráfico 2:** Comparação entre as porcentagens de matrículas nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011

O gráfico 1 demonstra os dados baseados na tabela 1, da distribuição das matrículas iniciais de acordo com os anos do segundo ciclo do ensino fundamental, e expõe em 2008 o sétimo ano como o que concentrou a maior porcentagem (31%) decrescendo até o nono, com menor porcentagem (17%). Em 2009, o sexto ano possuiu o maior número de matrículas (28,7%) e o nono ano, o menor (21,1%). O ano de 2010 concentrou o maior número de matrículas no sexto ano que decresce em relação aos outros anos sendo o nono de menor número de matrículas (17,9%). Já em 2011, o sétimo ano com 32% das matrículas iniciais tem o maior número de matrículas e o nono o menor (15,6%). Em todos os anos o nono é o que possui menos matrículas, enquanto as maiores concentrações de matrículas estiveram em todos os anos nas duas etapas iniciais (sexto e sétimo anos).

Fazendo a soma das matrículas iniciais do 6º e 7º anos, e do 8º e 9º anos, percebemos uma diferença expressiva entre os dois grupos e que vem aumentando de 2009 a 2011 (gráfico 2), chegando a uma diferença de 63% (400 matrículas) e 37% (235 matrículas) em 2011.

**Matrículas nos dois primeiros e nos dois últimos anos do 2º ciclo - Ensino fundamental regular**

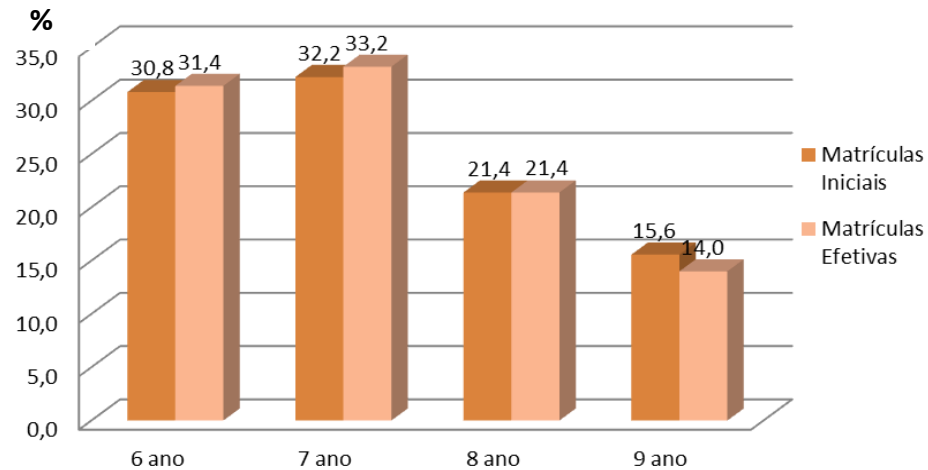


**Gráfico 3:** Comparação entre a soma do número de matrículas iniciais (A) e da porcentagem de matrículas iniciais (B) do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011

Com as transferências de alunos para outras escolas e para a educação de jovens e adultos que aconteceu no início do ano, o número de alunos efetivamente matriculados no nono ano em 2011 diminuiu ainda mais, se comparado aos sexto e sétimo anos (gráfico 3).



### Porcentagem de Matrículas Iniciais e Efetivas em 2011 em cada ano do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental Regular



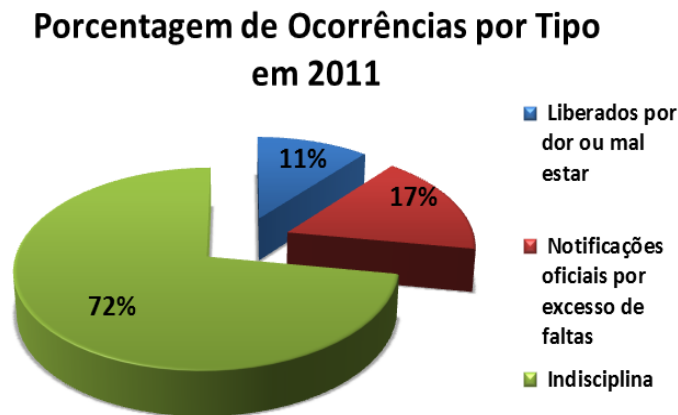
**Gráfico 4:** Comparação entre as porcentagens de matrículas iniciais e efetivas nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011

Existem fatores que influenciam a dinâmica escolar que se refletem no número de matrículas, como intrínsecos filtros de seleção que diminuem o número de alunos nos anos finais do ensino fundamental, que atuam nos anos iniciais e que se perpetuam durante os anos, inclusive o de 2011.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS

O gráfico 5 mostra as três principais categorias em que se dividem as ocorrências. Das 292 (duzentos e noventa e dois), 211 (duzentos e onze) foram por indisciplina (72%), 49

(quarenta e nove) notificações oficiais por falta<sup>3</sup> (17%) e 32 (trinta e dois) de alunos com mal estar ou dores, liberados por isso mais cedo (11%).



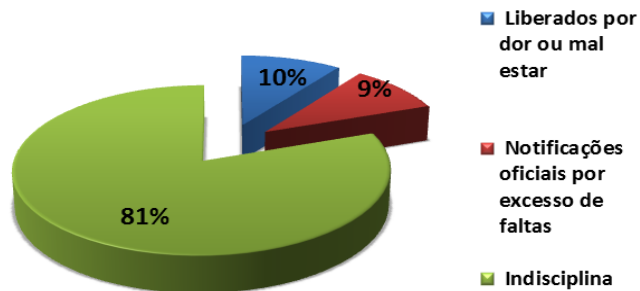
**Gráfico 5:** Porcentagem do número de ocorrências descritas em 2011 concernentes a cada uma das três principais categorias presentes no livro de ocorrências

No entanto, se formos contabilizar o número de alunos envolvidos nas ocorrências nos critério desses três tipos (gráfico 5), haverá uma porcentagem maior de alunos envolvidos em indisciplinas: dos 515 (quinhentos e quinze) alunos citados, 425 (quatrocentos e vinte e cinco) (81%) estiveram envolvidos em indisciplinas, 51 (cinquenta e um) (10%) foram liberados mais cedo por conta de dores ou mal estar e 49 (quarenta e nove) estudantes (9%) foram citados por faltas.

Daquilo cuja importância merece menção no livro de ocorrências, a indisciplina é preponderante, em se tratando da dinâmica escolar e seus processos são um ponto nodal, no qual convergem os sujeitos da comunidade escolar e conflitos nos quais estão implicados.

<sup>3</sup> O programa de combate a evasão escolar trata de alunos com mais de 15 faltas consecutivas. Seus responsáveis são notificados, advertidos de suas responsabilidades perante a lei e assinam documento padrão no qual e assumem a responsabilidade de mantê-lo na escola. Esse documento permanece colado no livro de ocorrências.

### Porcentagem de Alunos Citados nas Ocorrências por Tipo em 2011

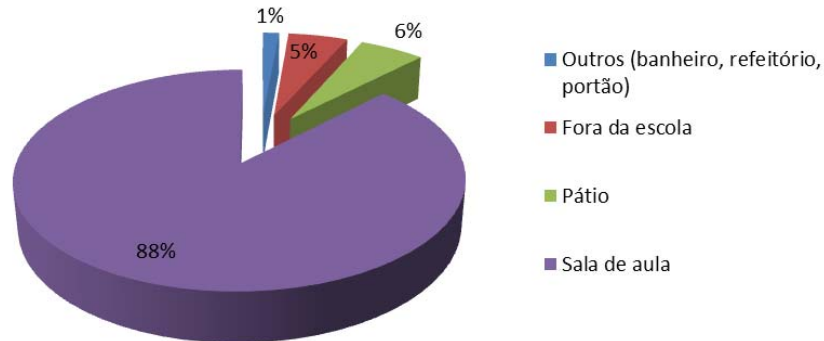


**Gráfico 6:** Porcentagem do número de alunos envolvidos em ocorrências descritas em 2011 concernentes a cada uma das três principais categorias presentes no livro de ocorrências

As ações dos indisciplinados, se usarmos como referência a cronologia da escola, nos levarão inicialmente aos portões da escola. A aglomeração de alunos chegando ao mesmo tempo em que a primeira observação dos inspetores em relação ao uniforme: a primeira inadequação passível de nota como ocorrência é o não vestir-se de acordo com as normas da escola (calça jeans, camiseta da escola e sapato fechado para meninas e meninos).

Ao entrar na escola, os alunos formam no pátio. As filas, que deveriam ser retas, tendem a formar pequenos aglomerados de meninos e meninas, “rodinhas” nas quais se conversa, se “brinca de empurrar” enquanto o final do que seria a forma se perde em muitos alunos esparsos nas filas de outras turmas. Ao custo da voz da diretora ou do coordenador de turno no microfone, nos diversos “firme, cobrir” é que a fila se torna razoavelmente reta, o suficiente para ser aceitável e permitir o fim da espera possibilitando aos alunos irem para sala de aula. As ocorrências concernentes às formas estão ligadas a empurrões nas formas e brincadeiras excessivas como “brincar de brigar” além da fuga para os corredores do segundo e terceiro andar, para se esconder da espera ou jogar alguma coisa naqueles que estão em fila no pátio.

### Porcentagem de Ocorrências por Indisciplina por Local da Escola



**Gráfico 7:** Porcentagem do número de alunos envolvidos em ocorrências por indisciplina de acordo com as principais localidades concernentes a escola

#### 4.3 A SALA DE AULA E A INDISCIPLINA

Das 211 (duzentos e onze) ocorrências de indisciplina reportadas, 88%, ou seja 185 (cento e oitenta e cinco) (gráfico 7) se deram em sala de aula. Nesse ambiente, a indisciplina figura como o que atrapalha a aula/atividade/fala desse professor como o falar alto do aluno, conversar demasiado, cantar ou “falar gracinhas”, que acontecem por muitos motivos, seja para chamar atenção dos colegas ou porque é mais interessante contar a última novidade ao colega do lado, do que envolver-se com escrita, atividade ou fala do professor. O aluno é colocado para fora da sala porque “atrapalha”, “impede o professor”, “causa aborrecimento”.

Os omissos são igualmente repreensíveis. O ritmo do que se faz em sala é dado pelo professor e “não estar com vontade de estudar” não é tolerável, assim como não fazer atividades.

A sala de aula acumula características que explicam a constatação quantitativa: é nela, que se encontram as maiores precariedades materiais da escola (cadeiras quebradas, ventiladores inexistentes, pintura gasta...), lá os alunos e professores permanecem por mais

tempo interagindo, colocando a prova diferenças culturais e socioeconômicas além de ser um local de grande vigilância por parte dos professores.

Todavia não se pode esquecer que o pátio no recreio acomoda todos os alunos dos quatro níveis finais do ensino fundamental, muitas vezes comendo, correndo, brincando e sob a vigilância dos coordenadores de turno. Mesmo assim as ocorrências versam sobre empurrões que geram machucados ocorridos por “brincadeiras brutas” ou assédio sexual, porque há atitudes de cunho sexual inaceitáveis pelos alunos (agarrar, baixar as calças de outros colegas, “passar a mão” sem consentimento) e logo são denunciadas pelas vítimas dessa agressão, mesmo que os agressores aleguem que é apenas brincadeira.

Por vezes o aluno volta do recreio ainda no ritmo das tais brincadeiras e é surpreendido pela obrigação de se submeter as suas carteiras e cadernos, e algumas vezes continuam a correr pela sala de aula, tentam ficar pelos corredores ou no banheiro ou simplesmente ficar parado na porta da sala olhando para o pátio lá embaixo, o que resulta em conflito com o professor e conseqüente notificação no livro de ocorrências (anexo A).

A sala de aula, por conseguinte, como espaço de formas ritualizadas e, portanto possuidora de regras particulares, uma “liturgia” própria, desqualifica o comportamento desviante que muitas vezes é citado no livro de ocorrências como “mau comportamento”.

O mau comportamento é uma categoria estipulada pelo próprio corpo pedagógico e encontra-se descrito pelos professores dessa forma (anexo B)

“(O aluno) Não tem nenhum interesse, não copia nada, quando copia fica esperando eu dar a resposta, fala o tempo todo sem parar, desconcentra todo mundo, responde mal quando chamado atenção, etc., etc., etc. Conversa demais, se junta com os outros e faz bagunça, não adianta pedir para colaborar”.

São frequentes citações nas quais o aluno é levado à coordenação, sendo expulso de sala de aula “por mau comportamento”. Nessa categoria estão elencados comportamentos de conversa descrita como: excessiva ou alta, não feita de atividades, levantar-se da carteira sem autorização, “alterando a aula” ou “desconcentrando a turma”.

Nomeamos separadamente outra categoria de indisciplina relativa à convivência entre os alunos, chamada de conflitos nas relações sociais, na qual consta atitudes como

xingar um colega, fazer fofoca, apelidar, circunscritas a conflitos de relacionamento que “incomodam” e atrapalham o andamento da aula por haver agressão verbal entre os alunos.

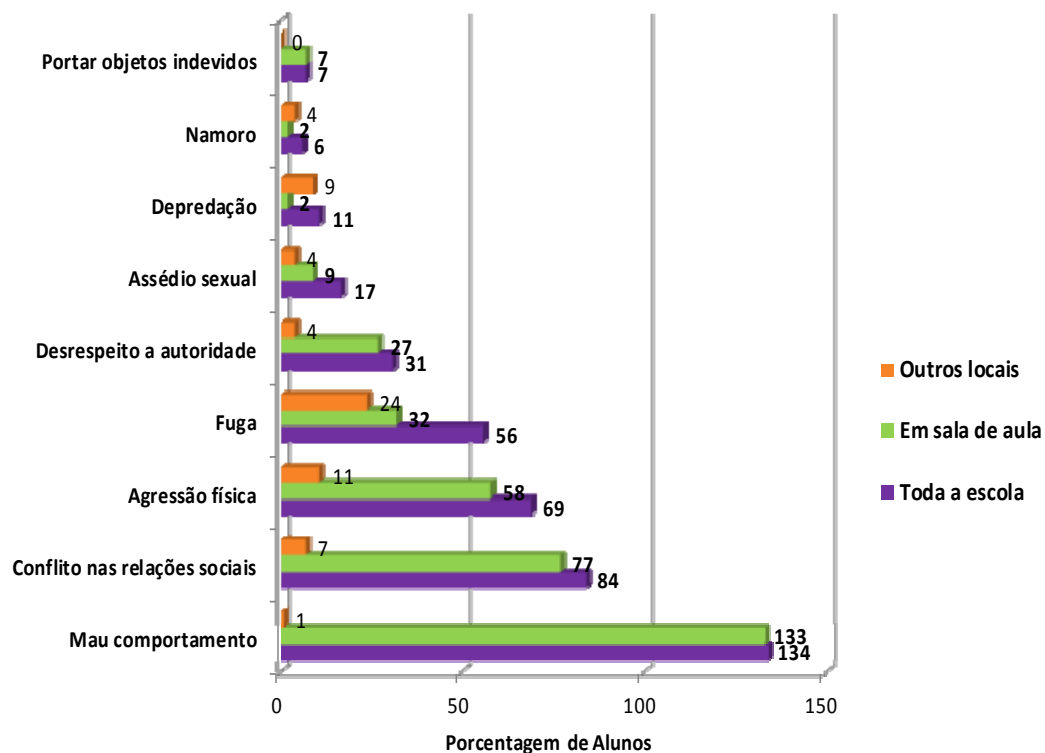
Quando “implicam”, ou “se estranham”, os alunos expressam suas diferenças no modo de agir, falar, vestir que demonstra os traços culturais distintos e as diferenças sociais que existem entre os alunos. Os apelidos que são descritos no livro de ocorrência são um exemplo (macumbeira, crente, piranha, veado, analfabeto, gorduchona, suco de petróleo, dente podre) assim como as lutas por reconhecimento, respeito e espaço (seja físico, como melhores cadeiras da sala e local mais ventilado, seja social, atenção por parte de outros colegas e do professor).

E das desavenças em sala de aula surgem, quando se exacerbam, as agressões físicas e em maior nível se refletem em brigas fora da escola.

Dividimos também as formas de indisciplinas em outras categorias por semelhanças no agir: portar objetos indevidos, namoro, depredação, assédio sexual, desrespeito a autoridades escolares, fuga, agressão física.

No gráfico 8, podemos verificar, a proporção entre as categorias de indisciplinas acima explicitadas e os locais da escola em que ocorrem com mais frequência.

### Número de Alunos por Tipo de Indisciplina e Local



**Gráfico 8:** Comparação entre o número de alunos envolvidos em ocorrências por tipo de indisciplina e de acordo com as principais localidades concernentes a escola

O mau comportamento é a mais numerosa categoria e quase exclusiva da sala de aula, assim como o porte de objetos indevidos.

Mais uma vez aquilo que é aceito no pátio não o é na sala de aula. Objetos não permitidos só geram ocorrências na sala de aula se o aluno insistir em permanecer dando atenção a esse objeto em relação à aula/fala/atividade do professor.

Dentre os objetos mais comumente apreendidos dos alunos estão as maquiagens e espelhos, muitas meninas se esmeram no uso da sombra e do batom, que precisam ser constantemente retocados e os celulares que não podem conter vídeos de conteúdo pornográfico ou que mostre alguma contravenção como alunos portando armas, o que para o aluno é uma forma de demonstrar poder e transgressão perante seus colegas, ou o reflexo da sua própria vivência próxima ao tráfico de drogas.

Namoro e depredação são maiores em outros locais da escola (corredores) do que em sala de aula. No namoro, os alunos não procuram ficar longe dos olhares apenas do corpo pedagógico, mas dos próprios colegas porque muito do que é descrito como “namoro” pelos coordenadores pedagógicos trata-se de beijos e abraços trocados por alunos sem que para eles seja namoro (no dizer dos alunos, “compromisso”).

O conflito direto entre professores e alunos muitas vezes é evitado com fugas. Ocorrência comum entre as meninas é ir ao banheiro e ficar lá conversando com as colegas. O professor costuma permitir a ida e percebe a demora. Muitas fogem definitivamente da aula ficando no banheiro até que venha a hora da saída contando com o esquecimento do professor.

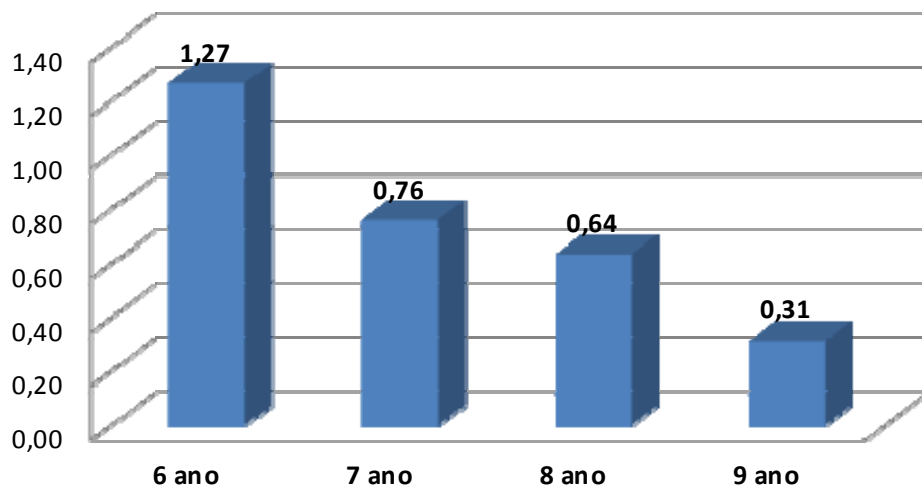
Meninos e meninas costumam não ir diretamente ao banheiro, mas andar pelos outros andares, olhar para outras salas de aula, pedir para falar com outros colegas em outras turmas e só depois ir ao banheiro e voltar para a sala. A ocorrência acontece pela demora, na suspeita de fuga, já que estas também ocorrem.

#### **4.4 ALUNOS E CORPO PEDAGÓGICO**

Aplicando esse mesmo cálculo em relação aos anos de escolaridade, o sexto ano destaca-se como a etapa escolar em que há mais alunos envolvidos com indisciplina (gráfico 9) e o nono como tendo o menor índice de indisciplina.



### Índice de Indisciplina por Ano de Escolaridade



**Gráfico 9:** Comparação entre a proporção de alunos envolvidos em ocorrências sobre indisciplina em relação ao número total de alunos de acordo com o ano de escolaridade

Na hora da saída, por exemplo, é pedido da diretora para “deixar sair aos poucos principalmente os alunos dos sextos anos” porque eles correm, se batem e se empurram resultando em novas observações no livro de ocorrências. É como se voltassem a ter a liberdade da rua e da casa no momento em que o professor os libera das obrigações da sala de aula, e então eles não se escondem no banheiro, nem perambulam pelos corredores, apenas vão para fora da escola, em uma última parada na *lan house*, ou ficar na porta da escola e imediações conversando.

Os estudantes não tendem a levar suas diferenças a coordenação ou direção. A coordenação é acionada por um aluno quando a intervenção do professor foi inútil para evitar algum tipo de agressão para o qual não houve consenso (brincadeiras de brigas, brigas particulares ou ofensas mútuas). Quando um estudante não consente com a relação estabelecida, seja de “brincadeira”, ou para resolver diferenças por brigas ou discussões, se achando desrespeitado na sua escolha de não interagir com determinado aluno, ele recorre ao professor e, se for ineficaz, a coordenação.

Há, portanto predisposição a reconhecer a legitimidade da autoridade pedagógica por parte dos estudantes o que se encaixaria nas análises bourdieusiana das relações

pedagógicas se não fosse o papel central do professor dentro da própria referência do aluno como mediador e negociador.

Existe uma zona cinzenta, de aceitação e negociação do professor, que permite determinados comportamentos apesar de ser proibidos pela escola: aparelhos celulares só não podem ser utilizados na sala de aula, mas nenhum professor pede para desligá-los ou irá apreendê-los se estiverem ligados sem atrapalhar a aula (nenhum aluno foi descrito no livro de ocorrências por atender ligações ou ouvir música, ações comuns na escola), palavrões só não podem ser ouvidos ou dirigidos ao próprio professor. Conversas são aceitáveis se não atrapalharem o andamento da aula. Pode-se levantar e falar com o colega, contanto que ao ser repreendido, mesmo que momentaneamente, volte ao seu lugar. A desobediência explícita, no entanto, como recusa em fazer atividades e fuga da sala de aula, é causa de ocorrência.

Assim, as ocorrências sobre indisciplinas são na sua maioria feitas por professores pela sua condição de mediador de conflito tanto das disputas entre alunos convocado por estes ou na proteção da ordem pré-estabelecida da escola.

Se a autoridade do professor se esgota por não conseguir contornar, negociar ou controlar, ele faz uso do poder de um terceiro sujeito, poder de razoabilidade, mediador ou punitivo, aos coordenadores pedagógicos.

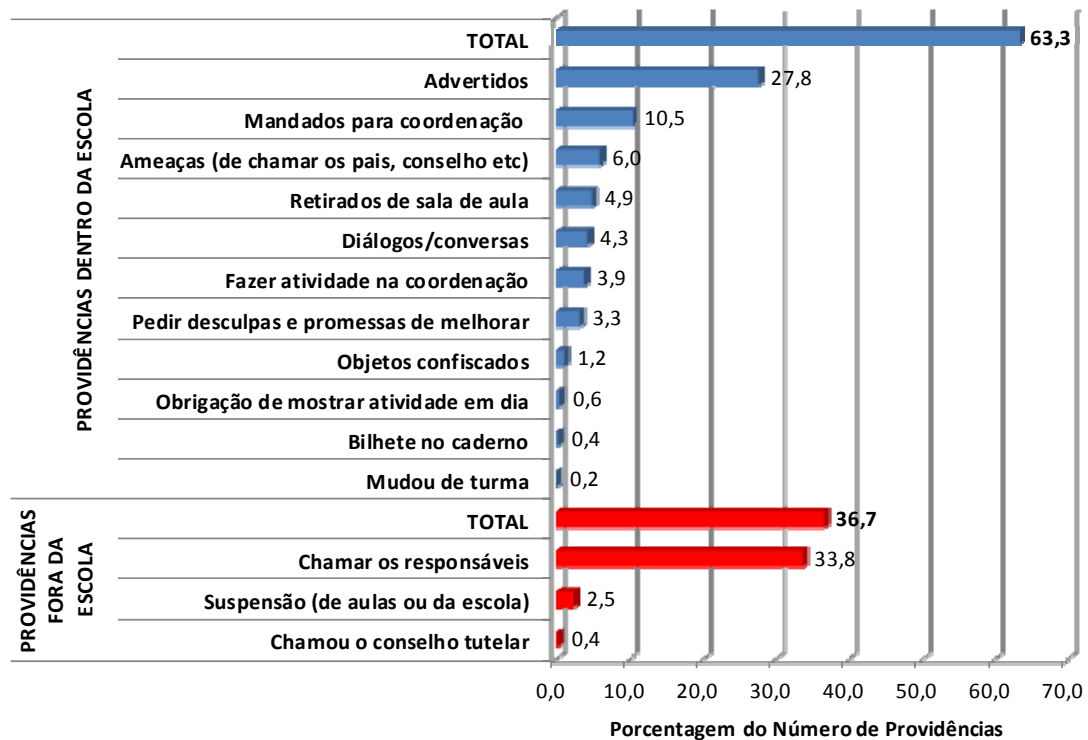
Os coordenadores, por sua vez, tomam providências de acordo com a indisciplina relatada. Chamamos aqui de providência a toda decisão ou conjunto de disposições relativas à indisciplina a fim de resolver conflitos, tornar convivências possíveis ou evitar futuras indisciplinas.

Das 485 (quatrocentos e oitenta e cinco) providências (gráfico 10) tomadas pela coordenação, 307 (trezentos e sete) versaram sobre soluções na própria escola (63%) entre conversas, advertências e ameaças enquanto 178 (cento e setenta e oito) (37%) citaram outros sujeitos como os responsáveis e o conselho tutelar e afastamento da aula ou escola.

O conflito que o professor não foi capaz de mediar é trazido à coordenação que escolhe por caminho (gráfico 10) a advertência (28%), que é um aviso de que o ato/omissão não é tolerado associado à coerção para que mude de comportamento. O próprio ato de encaminhar o aluno para a coordenação cerceando-o do convívio com seus pares é ato que

impõe conduta e intimida e que, ao mesmo tempo, impede a exacerbação dos conflitos que originaram a indisciplina.

### Tipos e Porcentagem de Providências Tomadas pela Coordenação



**Gráfico 10:** Porcentagem do número de providências tomadas pela coordenação pedagógica de acordo com o tipo de solução escolhida. Se há envolvimento de sujeitos que não acompanham diretamente o cotidiano escolar (providências fora da escola), ou se são resolvidos com os sujeitos e recursos pertinentes ao convívio direto da escola (providências dentro da escola)

No entanto, a advertência não deixa de ser uma mediação dialógica entre pares que convivem na mesma escola, compartilham não apenas as mesmas dependências, mas encontram-se no entremeio de condições que caracteriza a dinâmica do cotidiano escolar, portanto há uma perspectiva que não nega a ação coercitiva dessa autoridade pedagógica, sem dissociá-la de uma outra, conciliadora.

Um evento que pode ilustrar a ambiguidade do papel da coordenação aconteceu envolvendo uma aluna que indicaremos pela primeira letra do nome, L. da turma 602. Ela foi citada no caderno de ocorrências três vezes, uma vez por mau comportamento, outra por

atrapalhar a aula da professora de português (é comum não ficar no seu lugar, falar alto, cantar músicas com conteúdo sexual, fazer brincadeiras) e por puxar as calças de alguns meninos.

Em determinado dia no qual eu estava lecionando na turma 602, L. estava em sala de aula chorando muito e perguntei o que aconteceu e ela explicou que a mãe a havia espancado por causa de uma briga com o irmão e que não queria ir para casa porque o pai iria espancá-la também. Levada à coordenação, ela contou o ocorrido para a coordenadora aqui indicada como N. que a abraçou e percebeu que o braço da menina estava inchado, colocou gelo, acalmou a estudante até a chegada de seus pais que foram chamados para dialogar.

Houve um total de 178 (cento e setenta e oito) decisões (37%) em que a coordenação incluiu outros sujeitos que não frequentam diretamente a escola: 7 (sete) suspensões de aulas específicas, 5 (cinco) suspensões da escola (de no máximo três dias), e 2 (duas) convocações do conselho tutelar, sendo que os responsáveis foram convocados 164 (cento e sessenta e quatro) vezes (34%).

O responsável do aluno é a pessoa a qual a escola recorre na falta de representatividade perante o estudante ou na impossibilidade de mediar tais conflitos. Porém do total de responsáveis convocados, 79 (setenta e nove) (48%) não retornaram a escola em resposta às convocações e, apesar disso, o número de ocorrências em que os pais são chamados não decresce durante o ano: mesmo que não compareçam à escola os responsáveis são chamados.

O próprio ato de avisar aos pais se torna uma possibilidade de jogar com os atores da comunidade escolar, como uma forma de mostrar poder de interferir na relação entre o responsável e o aluno que a escola possui e estabelecer-se como sujeito perante o aluno como capaz de mobilizar esse responsável.

Não há notificação no livro de ocorrências sobre desacato dos pais para com os coordenadores ou professores quando chamados apesar de haver episódios de discussão com alguns professores, um deles até acusado de estar perseguindo o aluno e outro de racismo.

Há escrita de dois responsáveis que foram anexadas ao livro de ocorrências e que mostram a preocupação com o comportamento dos estudantes, com a dinâmica escolar e apoiam as providências da coordenação.

“Caros e estimados educadores, estive examinando o caderno do L. e pude constatar faltas de atividades, bem como atividades sem fazer, o meu filho sempre foi problemático e bagunceiro. Peço que sejam fortes e enérgicos com ele e tenham certeza que estou sempre pronto para auxiliar vocês, peço que o coloque se possível na frente de sala, separado do D. do C. e outros da turminha e sempre que houver problemas com ele só deixe ele entrar com o responsável pois seus bilhetes ele esconde. Certo de sua ajuda, obrigado.”  
(anexo C)

Portanto há três perfis de responsáveis no que se refere à indisciplina: o que por algum motivo não se manifesta sobre ela, o que defende o aluno e o que respalda a autoridade escolar. Mais uma vez há conflito entre sujeitos diversos sobre que aspecto do comportamento é indisciplina e quem tem autoridade para reprimi-la.

De todo modo, a comunidade escolar termina por ocupar-se ela mesma dos problemas referentes à indisciplina visto que o conselho tutelar é parcamente acionado (duas vezes) apesar de inúmeros avisos serem dados aos alunos e responsáveis, inclusive nas reuniões, dessa possibilidade de intervenção, sendo utilizado muito mais como fator de ameaça do que poder interventor direto.

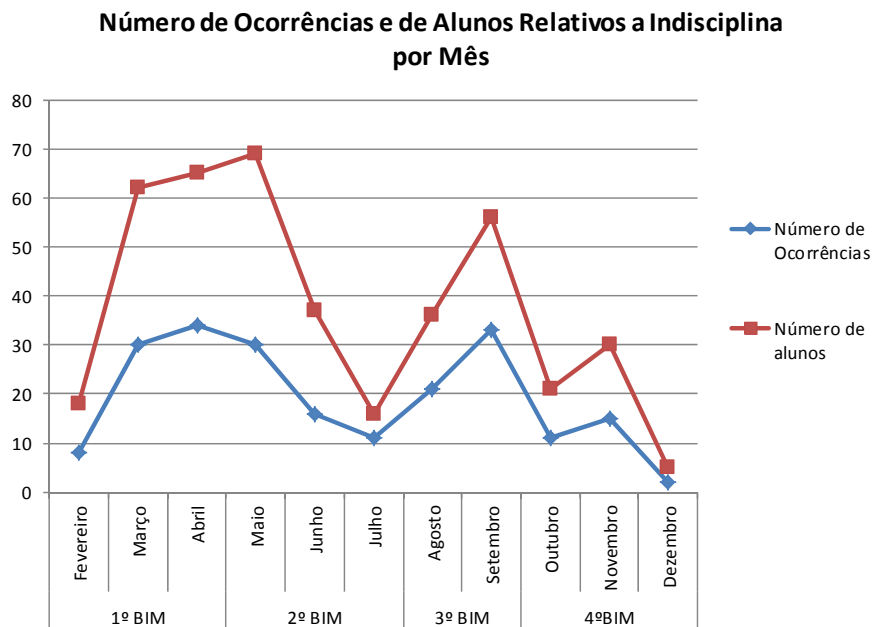
A escola se torna espaço na medida em que alunos e comunidade escolar estabelecem relações conflituais ou de proximidades (CERTEAU, 2009, p. 185), realização do lugar que implica relações entre posições diferenciadas cujas bases são “contratos pragmáticos sob a forma de movimento” (ibid., 2009, p. 164).

O tempo da escola e seus rituais, dessa forma, seriam como um roteiro no sentido do teatro, no qual o aluno segue até o ponto em que não interessa mais seguir, e outro repertório, rouba a cena, uma estória paralela.

De acordo com Certeau (2009, p. 115) as estratégias não aplicam princípios ou regras, mas escolhem entre elas o repertório e suas operações. As regras explícitas da escola quanto aos atos adequados em relação ao espaço (temporal, histórico e praticado) são utilizadas como marcação para outras operações de outro contrato sob outro arbitrário cultural. Os atos indisciplinados formam operações culturais com diferentes formas de reconhecimento e normatividade e submetidos a um sistema imiscuído e que faz uso dos meandros das regras escolares.

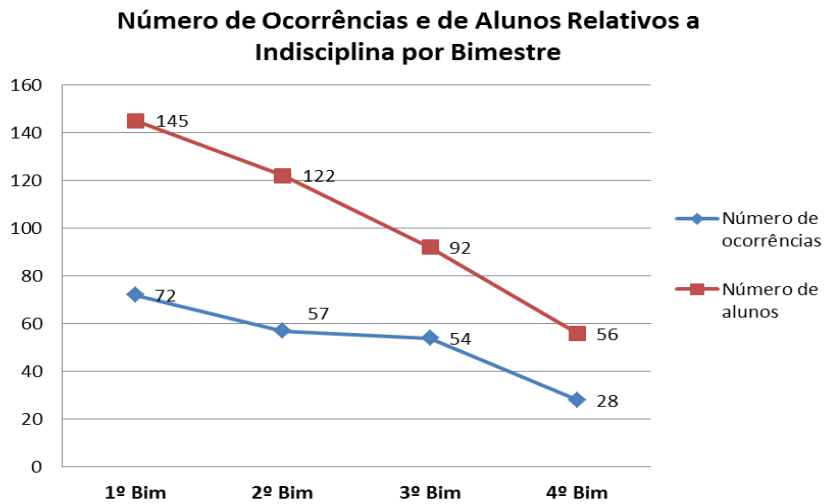
Enquanto para professores e coordenadores a escola gira em torno da sala de aula e seus rituais, para os alunos as principais atividades estão dirigidas à interação contínua entre pares dentro e fora dela, no qual o movimento e a fala são livres da censura do arbítrio do corpo pedagógico. A valorização está não no recreio apenas, ou na saída apenas ou simplesmente fugir da sala de aula, mas estar em uma contínua movimentação e sociabilidade.

Fazendo uma contagem do número de ocorrências de indisciplina e de alunos associados a essas ocorrências durante o ano por mês, há uma tendência à diminuição desses episódios apesar de não possuir um gráfico com um perfil regular (gráfico 11):



**Gráfico 11:** Curva do número de ocorrências por mês e do respectivo número de alunos envolvidos nas ocorrências relativas à indisciplina no ano de 2011

Todavia a mesma quantificação, se feita por bimestre (gráfico 12), tem um perfil decrescente e regular, tanto em relação ao número de ocorrências quanto ao número de alunos: enquanto no primeiro bimestre 145 (cento e quarenta) alunos estiveram envolvidos em indisciplinas, a queda nesse número decresce até alcançar 56 (cinquenta e seis) alunos no quarto e último bimestre.



**Gráfico 12:** Curva do número de ocorrências por bimestre e do respectivo número de alunos envolvidos nas ocorrências relativas à indisciplina no ano de 2011

Quer pela flexibilização do julgamento concernente ao corpo pedagógico em relação aos atos indisciplinados, quer pela internalização das regras estabelecidas pelo corpo discente ou mesmo pela burla mais eficiente pelo depuramento das táticas de uso do tempo/espaço dos alunos da escola, a queda no número de ocorrências demonstra uma reorganização entre os sujeitos escolares.

## 4.5 TÁTICAS NO ESPAÇO TEMPO ESCOLARES

### 4.5.1 O corpo, a fala e as subjetividades

Existem partes do livro de ocorrências em que a fala e as posturas dos estudantes aparecem descritas pelo corpo pedagógico e nos dão ideias de como se colocam diante destes

momentos de conflito. O aluno J. do sexto ano estava “de deboche” (anexo C) porque, “mesmo vendo que a professora está olhando e chamando a sua atenção” continuou indo a carteira do colega para “bater papo”. O que caracteriza o deboche nessa ocasião é o desdenhar da figura do professor e da normatividade da sala de aula. Não apenas uma desobediência, mas um desprezo e jactância que não se percebe com palavras, mas com a observação da postura, corpo e movimento.

O deboche reaparece em outra ocorrência na qual o aluno L. “é muito debochado”, na descrição do professor. Seria um estado mais agravado, já que o aluno não “está de deboche”, momentâneo, já está incorporado como característica pessoal, ele é, e na ocorrência não descreve o comportamento debochado, é apenas seguido pela descrição da indisciplina “tira o tempo dado a explicação e correção das atividades” porque “não faz silêncio” e “não sossega”, nada que nos dê sinais do que é ser debochado, mais uma vez um conceito de largo conhecimento e que se percebe de forma subjetiva, na maneira de falar e agir.

Outra forma de expressão do corpo se relaciona com o julgamento da postura temos nessa descrição.

A aluna L. foi encaminhada a orientação pedagógica por ter empurrado o aluno P. da carteira, jogando-o no chão. A aluna tem mostrado indisciplina, desrespeito as autoridades “e se sacode” ao ser repreendida pelos seus erros. (anexo D)

Qual foi a necessidade de incluir o sacudir do corpo a uma lista já grande de infrações (agrediu, foi indisciplinada e desrespeitou)? Esse “e”, adicionar um fator de desafio, de não arrependimento que é também uma indisciplina.

Uma outra descrição subjetiva porém largamente conhecida é “fazer gracinha”. De acordo com a ocorrência “o aluno H. está perturbando a aula... falando gracinha (anexo E) e muito alto, tirando a concentração da turma”. Existe uma primeira infração, a gracinha, agravada por estar sendo dita muito alto, duplamente reprovável, uma jocosidade qualquer não ofensiva porque não foi considerada palavrão ou desrespeito, uma brincadeira ou sequência de brincadeiras que contrastam com o tom da aula, nesse caso que demandaria concentração. É o inoportuno dito ou feito, ou ambos, que não se encaixa no roteiro da aula.



### Em outra descrição de “gracinha”

O aluno foi retirado da sala de aula porque está com “gracinhas”. O colega P. reclamou que o L. estava lhe dando tapas e ele negou. Porém em seguida eu mesma presenciei essa atitude do aluno, o qual ainda respondeu que faz, que bate mesmo, desrespeitando a professora. (anexo F).

Não foi apenas a agressão, mas a maneira como houve a agressão, uma zombaria em relação ao professor, repetidas vezes pelas suas costas. E quando foi pego, desafio: “eu bato mesmo”.

O desafio existe nas ocorrências, se tornam tão ofensivos que precisam ser relatados: “A aluna não atendeu a solicitação de respeito, anotou seu nome no quadro e a mesma me chamou de nojenta” (anexo G). Não houve preocupação nem de relatar o motivo do desrespeito inicial tão grave aos olhos do professor foi à petulância.

Estavam na sala de aula cantando sabão cra crá. Eu apenas fiz uma advertência. Elas trouxeram seus nomes escritos para que eu pudesse levar a você. (assina) A, B, K, L, F. (anexo H).

Sem medo da possível represália, se identificam e menosprezam a reprimenda do professor. Outra mostra da voz coletiva no livro de ocorrência, uma turma inteira autora de um bilhete tanto para reclamar do que foi feito, quanto para a sua própria defesa de que não foi à turma a autora de rabiscos na parede: “quando chegamos encontramos nossa sala com as paredes rabiscadas. Turma 600. Sala xx” (anexo I).

#### 4.5.2 A brincadeira de briga e o banheiro

Os meninos da escola possuem uma brincadeira que é fingir que estão brigando. Qualquer um pode participar, não importa a diferença de idade ou porte físico, no recreio ou na sala de aula longe dos olhos dos professores, na saída, a brincadeira de lutar não precisa de um chamado especial verbal, alguns falsos socos, que não tem intenção de machucar muito, movimento ágeis de ataques e recuos, chaves de braço e empurrões que em tudo parecem uma briga de verdade, mas algo na face e nos movimentos denuncia que é uma simulação.

Ninguém se machuca, nenhum aluno reclama, mas as “brincadeiras brutas” são alvo de descontentamento dos professores e coordenadores de turno quando acontecem tanto no recreio quanto em sala.

Perguntei a um dos alunos logo após um desses eventos o porquê de brincar de lutar. A resposta dele foi dizer “ah, a luta é a luta, professora!”, sorrindo para mim por detrás dos punhos levantados e fingindo que iria me bater. Logo depois correu para ir ao banheiro, porque a brincadeira tinha ocorrido entre a troca de professores e ele tinha permissão para sair de sala.

Todo movimento, identificação entre pares que esse jogo representa para os alunos é a antítese das carteiras, sua monotonia, a permanência cuja percepção é unidirecional, na qual se ignora a corporeidade, na qual se privilegia uma concentração estática.

O banheiro das meninas do andar superior possui cinco cabines individuais e um espaço amplo com uma parte de concreto pintado que se assemelha a um grande banco retangular. No banheiro elas penteiam seus cabelos, passam água para arrumar melhor, algumas trazem creme, e juntas, na frente do espelho, refazem a maquiagem, passam brilho e sombra e ficam sentadas nesse banco improvisado conversando, escutando funk no celular, que não é notado pelo barulho da escola, falam de tantos outros assuntos, casa, família, meninos, moda, cantores...

Muitas alunas trocam a aula para ficar no banheiro (figura 2) esperando que um professor diferente entre na sala ou ficam ali esperando chegar o horário da saída. A palavra entre elas é mais atrativa do que na sala de aula, a artificialidade dos conteúdos e de seus vocabulários choca-se com outro fluir de ideias, que segue por caminhos que não são convergentes.



**Figura 2:** Três alunas no banheiro do segundo andar.  
Foto retirada do *Facebook* e com adornos feitos pela própria aluna

Os corpos e as falas exigidas pelo saber escolar expressam outra coisa que não tem ressonância com o aquilo que é referência para os alunos. Os corpos dos estudantes falam outras mensagens, conhecimentos e aprendem de uma forma que não a da sala de aula. A linguagem das matérias, seu vocabulário específico não significam na linguagem dos alunos e se tornam prescindíveis. Se o rito social e a linguagem são distintos entre corpo pedagógico e estudantes há um conflito entre dois modos de significar o espaço e que são julgados de formas distintas, julgamento este cujo benefício é simbólico e está submisso a tradição cultural do usuário.

O bom comportamento “compensa”, mas o que traz de bom? A análise tem aqui enorme complexidade: não depende tanto da descrição, mas, sobretudo da *interpretação*. Esses benefícios deitam suas raízes na tradição cultural do usuário, não se acham jamais totalmente presentes à sua consciência. Aparecem de maneira parcial, fragmentada, no modo como caminha, ou, de maneira mais geral, através do modo como “consume” o espaço público. Pode-se elucidá-los através do *discurso de sentido* pelo qual o usuário relata a quase totalidade de suas iniciativas (CERTEAU, 2009, p. 38).

### 4.5.3 A festa

A professora de português, em determinada ocasião, tentou organizar o turno após o recreio de forma que acomodasse um evento: a festa da 600. Então ela me disse: “Flávia, eu aplico sua prova no meu tempo de aula, assim você pode fazer a festa com os alunos no seu último tempo”.

No entanto eu não tinha marcado nenhuma festa, nem sabia o porquê da comemoração. Quando chego à sala de aula da 600 no último tempo pergunto “É festa de que, alguém está fazendo aniversário?”. Como resposta: “professora, é a festa da páscoa que você falou que iria fazer!”.

Lembro então que em um momento de uma aula a quatro semanas atrás, uns segundos, uma aluna pergunta “se a gente fizesse uma festa da páscoa a senhora deixa?”. Lembro-me de ter dito algo positivo do tipo “seria legal” e mudar de assunto.

Levando em conta que já fazia três semanas depois da páscoa, os alunos trouxeram bolo, salgadinhos feitos pelas mães, pediram para trazer a caixa de som e para que alguém da coordenação fosse comprar copos e pratos de plástico já que eles não podem sair da escola.

Algumas meninas tinham trazidos roupas especiais, blusas e sandálias para trocar no banheiro, enquanto os meninos circulavam pela sala, alguns jogando futebol com uma bolinha de papel, agora com as cadeiras encostadas nos cantos servindo de amparo para mochilas ou para o grupo de meninas que resolveu conversar em vez de dançar *funk*.

Depois que o sinal da saída tocou, os alunos se espalharam da sala para o corredor, ocupando ambos os espaços, os alunos das outras turmas querendo participar, mas sendo barrados, afinal eles não contribuíram para os refrigerantes e o bolo.

Apenas os amigos convidados, “fulana e fulano podem”, conhecidos da turma. O professor de história chega à festa para ajudar a cortar o bolo e distribuir as fatias sendo

ajudado por duas alunas e depois vai conversar com o aluno novo, que é do Tocantins e está tendo dificuldades de aceitar a quantidade de palavrões que seus colegas falam.

As diretoras, adjunta e principal, sabiam da festa e permitiram a entrada do bolo, dos refrigerantes, todos guardados no freezer da escola, o coordenador de turno, que foi ex-professor dos alunos da 600, participou ajudando a montar o som. De acordo com a diretora “é bom ter uma festa para eles se descontraírem um pouco”.

A festa é a resignificação do lugar “sala”, descaracterizada da “aula”, a sala de festa, que transborda para os corredores, que abarca outros sujeitos, que engloba outras atividades e linguagens de interação e uma diversidade de movimento no qual o corpo tem maior mobilidade, sentado, em pé, jogando, servindo e que a música, a conversa, as negociações diferentes são de outra complexidade (alunos de outras turmas, coordenadores, professores diversos) mostram que a ritualista da aula é artificial em detrimento do referencial cultural dos sujeitos implicados no cotidiano escolar.

#### 4.5.4 **Geografias e cumplicidades**

O professor Marcellus de geografia é querido pelos alunos do nono ano, faixa de escolaridade com a qual ele faz questão de trabalhar. Alunos o elogiam comentando: “O Marcellus é o professor mais legal” ou “mais maneiro”, uma “figura”, “muito doido”. Meninos e meninas tem liberdade de conversar com esse professor sobre diversos assuntos, tem nele um amigo, alguém que está mais próximo, que se pode confiar e que não tem o perfil tradicional de professor desenhado no imaginário dos estudantes: rígido na disciplina, reservado, restrito propagador da disciplina que leciona.

Uma prova do apresso dos alunos é o fato de que desde a entrada de Marcellus na escola (cinco anos atrás), em todos foi escolhido como professor homenageado na formatura que ocorre no final do ano, ato solene organizado por alunos e coordenação para comemorar a

passagem para o ensino médio e mesmo quando saem da escola, que só comporta o ensino fundamental, muitos voltam para conversar com ele na porta da escola.

Marcelus contribuiu com uma entrevista para entendermos um pouco mais sobre a dinâmica entre a escola e os alunos do nono ano visto que o número de ocorrências é o menor se comparado aos outros anos do ensino fundamental estudados.

Quando perguntamos se os alunos do nono anos são os menos indisciplinados da escola, Marcelus respondeu que não. Ressaltou que os alunos “têm uma percepção melhor da dinâmica da escola” e nos descreveu algumas maneiras que os estudantes utilizam para lidar com a vigilância.

“Os alunos não pedem para ir ao banheiro. Eles simplesmente escapam pela porta quando o professor está virado de costa na sala de aula. É muito comum entre os alunos quando eles estão nos corredores eles observarem onde está o coordenador de turno. Se ele está no terceiro andar, eles passam direto para o segundo, se está no primeiro eles circulam pelos dois andares superiores indo em outras salas de aula. Se a diretora está na escola eles já sabem que tem que “pegar leve”, ou seja “Ih, a diretora está hoje!”.

Pelo descrito, os estudantes adquiriram uma independência da norma escolar, as idas ao banheiro acontecem de acordo com a sua conveniência e se aproveitam da distração e falta de controle do número excessivo de alunos por sala de aula.

Os espaços da escola são bem conhecidos, um domínio que favorece a movimentação dos corpos de forma sorrateira e a observação aguçada da movimentação do corpo pedagógico, principalmente do coordenador de turno, cuja função é a de manter a ordem na escola e evitar que os alunos saiam da sala de aula, e da diretora, que é a figura de maior poder na escola, portanto, ser pego pela diretora em alguma infração da regra corre-se o risco de uma punição maior. Há uma complexa rede de ajuda mútua entre os estudantes: uns avisam aos outros sobre onde está o coordenador, da presença da diretora e também interagem com outros estudantes de outras salas de aula enquanto estão fora da sua própria. Independência da norma, sistema conjunto de aviso, total domínio do espaço escolar, observação da movimentação do corpo pedagógico, sistema de ajuda mútua. O que coincide com o narrado pelo aluno 10 no grupo focal: “fico do lado de fora no corredor zoando...aí eu volto depois saio, ai depois eu saio de novo ... me agacho, vou lá na escada, arejo e depois volto.”

A dinâmica com os professores também é diferenciada, os alunos, de acordo com o professor, possuem maior discernimento sobre a permissividade de cada professor, tomando cuidado para agir de forma mais moderada ou cuidadosa. De acordo com a fala do professor:

Quando eu entro na sala de aula muitas vezes eles estão remexendo em todas as carteiras, mudando de lugar. Daí eu pergunto “Que é que tá acontecendo aqui gente?” e eles respondem: “é aula da professora fulana, a gente precisa sentar certinho”. Porque eles sabem que na minha aula eles podem ficar mais livres, mais largados na cadeira, falar com alguém, levantar.

O que chama atenção para o ato premeditado de adequação da postura e do uso do espaço, mais uma simulação da produtividade do trabalho pedagógico de domesticação do corpo.

De acordo o relato do professor, os estudantes do nono ano “sabem negociar”, argumentação que se refere à feitura de tarefas, prazos, utilização do espaço, horários.

Tipo, dia desses eu passei um exercício no quadro e já era cinco e meia sendo que a saída é as seis. Uma aluna me perguntou “a gente pode deixar para fazer em casa porque não vai dar tempo?”, eu concordei... Na outra semana percebi que quase ninguém tinha feito o exercício, mas passei um outro nesse horário mesmo, houve a mesma argumentação só que eu... expliquei que com o outro dava para fazer isso porque era só uma preparação para esse, mais importante.

A pergunta sobre se a escola tem conseguido disciplinar os alunos foi respondida de forma dúbia “Sinceramente. Sim e não”, como se escola e seus padrões fossem rechaçados parcialmente, e outros inevitavelmente conseguiram modifica-los. Os estudantes teriam seu modo de viver a escola, às vezes “batem de frente”, mas internalizam certas formas de pensamento, nas palavras do professor de geografia “umas coisas eles já tem dentro deles e foi a escola que colocou”.

Outra vez eu coloquei um texto que discutia o papel dos sexos (feminino e masculino) na sociedade, e fiz perguntas subjetivas, opiniões. Certa aluna não conseguia achar uma resposta que fosse a “correta” no texto e muitos me perguntaram “se era para tirar do texto”. Outra aluna argumentou comigo que aquilo não era geografia e que geografia eram os continentes e o solo e os estados. Muita coisa eles se conformaram também. Na verdade, eu acho na verdade que a escola também modifica, transforma o que eles pensam e o que eles fazem.

Marcelus aponta a dificuldade em tratar de assuntos por uma perspectiva pedagógica diversa da tradicional, e por isso torna-se alvo da crítica por não enquadrar-se em uma forma já conhecida de ensino. A procura pela resposta certa que já existe e não pode ser questionada, só copiada, a própria possibilidade da subversão de saberes que estão consolidados como certos, resulta em negação, um exemplo de imposição de significados pela escola e que estas ideias permanecem de forma durável criando, nesse caso, uma autocensura. Afinal “aquilo”, saber desprezível, “não era geografia”, uma matéria legítima, séria, que não incluiria algo tão volátil como opiniões, mas algo concreto, objetivo, como a geografia física. O que foi sintetizado pelo professor: “a escola também modifica, transforma o que eles pensam e o que eles fazem”.

#### **4.5.5 O trânsito das canetas e dos lápis**

Canetas são utensílios de escrita usuais nas salas de aula, seu uso é incentivado pelos professores em detrimento do uso do lápis, símbolo do primeiro ciclo do ensino fundamental e daquele que ainda erra com frequência, enquanto a caneta é daqueles que tem a destreza de utilizar algo cuja marca é indelével.

Se o caderno possui trechos a lápis logo são aconselhados a utilizar a caneta, apesar de não haver nenhuma ocorrência sobre o não uso de canetas, e é comum os professores darem em definitivo um prazo, que na prática se estende, para que os alunos usem a caneta. Provas, no entanto, só a caneta, porque são documentos, explicam os professores, quase sempre abrindo exceções no dia do exame.

Muitos alunos costumam não possuir o material de escrita necessário aos afazeres da mesmo que em toda reunião de pais parte do tempo seja reservado à “conscientização dos pais



para a necessidade de que cada estudante possua seu próprio material escolar”, como admoesta a professora de português.

A caneta é objeto contraditório no cotidiano da sala de aula: não custa muito, mas, apesar disso, quase nunca faz parte do material dos alunos do sexto ano, aos quais leciono a mais tempo e convivo mais intensamente.

O lápis é mais democrático, aparece de várias formas: seja ele alongado e apontado, um “cotoco” com ponta mínima, o suficiente para escrever, mordidos, apontados à faca, o tradicional todo verde por fora ou colorido, cheio de figuras e bichos e toda gama de marcas que denotam a apropriação efetivo do aluno.

Toda a dinâmica das canetas se inicia nos primeiros tempos, mas não exclusivamente. Em média seis alunos de trinta não possuem caneta, esqueceram, se quebraram, foram roubadas e uma interminável fila de justificativas para a ausência delas. Esses seis são os corajosos que declaram não ter as canetas e precisam pedir emprestado (normalmente também não estão com nenhum lápis e por isso precisam se declarar). Existem os outros dez que, por vergonha ou comodidade, escrevem com lápis às escondidas e se deixam ficar na escuridão do anonimato, descobertos apenas quando do visto nos cadernos.

E por conta da necessidade de se escrever perante a ausência da caneta, começa o trânsito dos materiais. Pedir emprestado, canetas são jogadas pelo ar, um êxodo entre cadeiras, apontadores para os lápis adormecidos no fundo da bolsa submergem, os primos e amigos das outras salas acionados no socorro à necessidade de canetas, a professora, essa que escreve, que já não possui no estojo nada além de um mundo de borrachas e canetas vermelhas, as vilãs que ninguém gosta, nem pedem, porque para esta caneta é preciso certa reverência, perguntar se pode ser usada e mesmo assim não sem um certo desgosto, é preterida, vem depois de qualquer cor, mesmo os roxos, os rosas e os verdes.

Alguns não emprestam nem caneta e nem lápis mesmo tendo sobressalente, “porque eles nunca devolvem”, outros emprestam sem a perspectiva de receber de volta, perdem e compram continuamente canetas e lápis, “comprei ontem mesmo e já perdi”, como dizem, ou “emprestei para fulano e ele não devolveu mais” e outros cobram a volta do material assim que termina a aula com um “minha caneta, fulano”. Alguns não emprestam porque só tem apenas um (lápis ou caneta) e até dizem “se eu tivesse emprestava”.

Essa movimentação típica também acontece em dia de prova em todas as séries, antes do começo, voam canetas e lápis. Havendo necessidade no meio do horário da feitura da prova, o corretor passa sorrateiro entre mesas, às vezes utilizado por quatro, cinco alunos não necessariamente sentados próximos uns aos outros. Se o professor é rígido quanto à cola, o trânsito das borrachas e corretores é quase solene, em silêncio, nem um virar desnecessário de cabeça na direção do rosto ou prova do colega o que demonstra a legítima inocência ao pedir o material emprestado, não era cola, era correção.

A questão desse conjunto de operações não se contém na falta de recursos para a compra de uma caneta ou de um lápis, porque o valor do objeto é inferior a outros que os estudantes possuem usualmente, como batons, pulseiras, brincos, relógios, celulares, prendedores e géis de cabelo, que são usados por eles todos os dias.

A comunhão dos materiais escolares, todos os estudantes na mesma sala-organismo, da comunidade local de amigos vizinhos, primos colegas de escola, namorados colegas, corpo de alunos sob pressão e dificuldades idênticas, trocam entre si as suas coisas quase 'nossas'. E pedir emprestado ato que renove a velha máxima de ajuda mútua entre os sujeitos dos grupamentos humanos, das famílias, e a troca de materiais, na forma do empréstimo, maneira de indiferentemente negar a propriedade, a posse em que se estrutura um mundo de negações para os que não possuem dinheiro, nova tática dos pobres: ajuda mútua dos que igualmente, em mínimas diferenças de intensidade, são igualmente excluídos.

Além disso, esquecer a caneta adia por alguns instantes que sejam a escrita indesejada que perdurará por um tempo que se prevê longo, horas de aula. Trata-se de um postergar do confinamento e da possibilidade de ir além, vivendo o corredor da escola, as portas de outras salas de aula, a pequena fuga daqueles duplamente livres, do claustro-sala, limite do corpo e molde do corpo, e do claustro-caderno, limite e molde do pensamento.

## 5 “EU”, “A GENTE” E “TODO MUNDO”: A ESCOLA ALÉM “DELES”

### 5.1 A ESCOLA DAS PESSOAS

As observações seguintes dizem respeito ao grupo focal. Fizeram parte das discussões dez alunos de diferentes etapas do ensino fundamental: Aluno 1 e aluna 2 do nono ano, aluna 3 e aluno 4 do sétimo, aluna 5, aluna 6 e aluna 7 do oitavo, aluno 8 e aluno 9 do sexto e aluno 10 também do oitavo ano. A escolha dos alunos se deu através da exposição da proposta do trabalho nas turmas e no convite a participar garantindo a eles o caráter anônimo das discussões. Dessa forma todos foram voluntários, e dois deles, o aluno 10 e a aluna 6, que faltaram no dia do convite, fizeram questão de participar quando souberam do grupo focal por outros alunos, mesmo quando foi explicado que já havia um número suficiente de estudantes: afirmou a aluna 6, “eu quero falar” e o aluno 10, “posso falar tudo não é? Então eu quero”.

Foram feitas sete perguntas aos estudantes versando sobre o que gostam na escola, as suas opiniões sobre as regras escolares e sua importância, sobre a sala de aula, suas relações com as pessoas que trabalham na escola e sobre o livro de ocorrências. A cada um foi dado tempo para responder cada questão sendo da escolha deles responder ou não.

Quando se pergunta o que os alunos mais gostam, a ênfase está nas relações pessoais estabelecidas na escola, com os colegas e funcionários, estes últimos não especificamente identificados pelos seus papéis institucionais, mas individualmente, mesmo que no exercício das suas profissões alguns sejam consideradas ruins como diz a aluna 3, que gosta dos professores apesar de reconhecer que “alguns são bons mas outros não”. (a aluna 3, e o aluno 5 também expressam a mesma opinião).

Os estudantes percebem o sistema hierárquico na instituição “do pequeno até o mais alto” como diz o aluno 1, o que não inviabiliza uma certa informalidade entre os sujeitos em

questões não conflituais como no compartilhar de algumas mazelas existentes na escola, que não distinguem hierarquias. O aluno 8, em sua narrativa sobre um rato na escola, que incomoda a todos que fazem parte da escola, nos dá um vislumbre de como se apresentam essas relações, na qual existe cooperação.

Ai o inspetor falou assim, pega a aquela vassoura e vai procurar ele. Ai, eu fui mesmo. Cheio de coragem, o rato estava perto do bebedouro, entrou na cozinha, a professora x, não a professora não, a tia M, que trabalha lá na cozinha, conseguiu tirar ele. Quando está no outro dia, isso foi na quinta, na sexta, o servente, estava dentro do quartinho perto do pátio, foi pegar uma calça para mim porque a calça tinha rasgado.

A amizade é um conceito abstrato importante para os alunos, entre os colegas, a aluna 2 acha importante a “relação de amizade que a gente tem” e o aluno 8 que gosta da escola “por causa da amizade, dos colegas”. Essa mesma aluna faz uma relação entre o estudo e a amizade na escola.

É uma relação de amizade, assim, em relação a estudar, todo mundo estuda por obrigação, mas tem muita gente não gosta de estudar, mas da relação de amizade que a gente tem, com os alunos.

Mesmo que o estudo seja obrigatório, e muitos não gostem desse estudo, existe o consenso, o de que todos gostam das amizades estabelecidas na escola (figura 3).



**Figura 3:** Pátio da escola na hora do recreio feita por uma aluna. Foto retirada do *Facebook*. Inscrição e adorno feito por ela. Escola como espaço de sociabilidade e afetividade

O aluno 4, a aluna 3 e o aluno 8 acrescentam a discussão “a bagunça” como aquilo que eles mais gostam, que é uma outra forma de interação entre os estudantes, alheia aos professores e a despeito deles, que se aproveita das suas distrações para existir, uma tática, na qual se faz outro uso do tempo e do espaço da escola, prática essencialmente coletiva: como vemos no livro de ocorrências, bagunça não se faz só.

Quando perguntados sobre qual é o espaço da escola que acham mais importantes, a aluna 2, aluna 5, aluna 6, aluna 7, aluno 8, aluno 9 e aluno 10 apontaram a sala de aula, sete dos dez alunos.

A sala de aula para os estudantes é, ao mesmo tempo, o local de estudo no sentido de adquirir conhecimento, porque se a escola é o local de estudo, a sala de aula é o seu cerne, na fala da aluno 9 “porque na sala de aula a gente aprende”, mesmo com todas as precariedades existentes nesse espaço como fala a aluna 7 “Eu acho que é a sala de aula também, mesmo que lá seja quente, fechada, assim, que tem horas que não dá pra gente estudar direito...” E não há outro local da escola, que tenha sido mencionado como para o estudo/ensino que não a sala de aula, uma característica exclusiva desse espaço.

Entretanto, o caráter pedagógico da escola, ao ver dos estudantes, não inviabiliza a sala de aula como espaço de interação social, de encontro e troca, são faces indissociáveis para os alunos. Algumas expressões utilizadas demonstram essas características

A gente estuda onde? Na sala de aula. A onde a gente não faz nada? Na sala de aula. Onde a gente escuta mais aqueles professores irritantes falando no nosso ouvido? Na sala de aula (aluno 8).

Na sala de aula que a gente conversa, conta piada, joga capoeira, joga futebol, canta, zoa os professores... tudo na sala de aula, professora (aluno 10).

E mesmo o aluno 1, que escolheu a secretaria como local mais importante da escola expõe: “Os momentos mais emocionantes da nossa história. É na sala de aula”, contrabalanceado pelas alunas 2 e 5 que afirmam ter essas vivências de “momentos emocionantes” na escada.

O aluna 3 e o aluno 4 apontaram os corredores pelos mesmos motivos que os outros escolheram a sala de aula, pelo encontro com o outro, para a “bagunça” e pela fuga da sala de aula para outras possibilidades de interação. Sobre os corredores e a bagunça, nos fala o aluno

Ele (coordenador) falou assim é, porque eu sempre fico do lado de fora no corredor zoando, aí toda hora ele fala, vai pra sala de aula, aí eu volto depois saio, ai depois quando eu saio de novo ele: volta pra sala de aula. Eu volto, me agacho, vou lá na escada, arejo e depois volto.

O uso do espaço da escola durante as aulas, que deveriam se restringir a sala de aula, tem uma dinâmica própria para os estudantes, que fazem uso de quaisquer locais que propiciem a interação social, passando pelos corredores para ir à outra sala ou banheiro ou a escada (figura 4), usando-o para se esconder, para enganar os coordenadores e/ou professores, ou simplesmente ficar no corredor, conversando, olhando as pessoas em outros andares e no pátio, contemplando a escola e seus sujeitos.



**Figura 4:** Dois alunos na escada no intervalo da aula. Foto retirada do *Facebook*.  
Diferentes usos do espaço e do tempo.

A maioria dos alunos declara gostar dos professores (aluno 1, aluna 3, aluna 5, aluna 6, aluna 7, aluno 9), e têm consciência da qualidade do ensino ministrado, por exemplo quando o aluno 1 fala que “alguns ensinam muito mal”, a aluna 3 “que alguns são bons mas outros não” e quando a aluna 5 faz referencia a alguns professores que “ensinam muito bem”. Percebem a motivação dos professores (se gostam ou não do que fazem) e os classificam de acordo com sua conduta (lerdo, lesado, chato, irritantes, bicho, tarado, abusado, arrogante).

O aluno 9 afirma, generalizando que “a gente respeita os professores” e a aluna 5 que tem “uma relação boa com os professores e com os funcionários”, a aluna 5 também

afirma ter um “bom convívio” com os professores. Contudo, são narrados vários episódios de embate. O aluno 10 fez questão de dizer que não gosta do professor A, seguido pelo aluno 9, 3 e 1. Ele relata como foi mandado para a coordenação de forma injustificada.

A aluna 5 que reclamou de como professores chamados por ela de “ridículos” por mandarem calar a boca ou para a coordenação por motivos para ela banais, como “só porque os alunos estão conversando” ou por não fazerem o dever, e “ele (o professor) nem explicou direito o dever”. A Aluna 5 expõe que os professores “ultrapassam os limites” quando “descontam o problema deles” nos alunos, opinião compartilhada pela aluna 6. Essa dualidade da figura do professor se mostra evidente quando a aluna 6 nos conta: “quando (determinado professor) está dando aula pra gente ele é muito maneiro, mas dia de teste, tem que ver o cão que ele fica.”

O aluno 9 diz que gosta especialmente da diretora dentre os outros funcionários da escola. O aluno 4 gosta dela e separa a sua personalidade da sua função na escola “eu gosto da diretora e não da diretoria”. O aluno 2 e a aluna 4 estão em uma situação intermediária, (“tanto faz” e “mais ou menos”). A aluna 5, aluno 1, aluna 6 não gostam declaradamente.

Algo relatado pelos alunos 1, do nono ano, aluna 5, do oitavo e aluna 2 do nono ano, nos fala sobre uma diferença de tratamento quando da passagem para o que eles mesmos chamaram de “todo mundo velho” e “todo mundo mais maduro” pelas palavras da aluna 2. A diretora muda de comportamento como diz o aluno 1 “acabou aquele negócio de amizade” na qual a aluna 5 concorda, “não tem aquela coisa de amigo” de acordo com a aluna 2, tratamento do qual declaram sentir um pouco de falta, quando perguntados diretamente.

Para o aluno 4 a diretora se apresenta como sujeito de um jogo de manipulação: “a mim ela ouve, não sei porque. Eu acho que é porque eu chamo ela de mamãe”. No entanto, o jogo de manipulações é bilateral

... a gente estava do lado de fora dela (diretora), como é que é, não vai entrar não? Perderam alguma coisa aí? Gritando, entendeu? Ela fala isso, entendeu? Ai quando a gente vem nesse horário integral<sup>4</sup> às vezes ela, oi meu amor, tudo bem (aluna 5).

---

<sup>4</sup> O que a estudante descreve como horário integral é o nome informal do programa “Bairro-Escola”, que fez parte da política educacional do governo Lindberg Farias (PT) implantada em 2006. A proposta é a de fornecer uma educação em tempo integral, utilizando-se dos horários de contra turno para que os alunos participem de oficinas que devem acontecer dentro e fora da escola, em espaços da comunidade escolar.

## 5.2 AS REGRAS DA ESCOLA

De forma alguma é questionada a necessidade de se ter regras. Todos, de uma forma direta afirmam que é preciso tê-las (aluno 1, aluno 4, aluna 5, aluna 7 e aluno 9) ou indiretamente, não se manifestando contra a existência de regras na escola.

Um ponto relevante para entender a desobediência a regras que, de acordo com as suas falas, devem ter o seu lugar na instituição escolar, está no questionamento dos alunos sobre a natureza e os propósitos dessas regras, que passam pelo crivo do aluno para o julgamento de qual conduta se posicionar frente a elas. Mostrando-se inúteis ou injustas, as regras podem ser tanto obedecidas, mas falsamente acatadas por não haver, imediatamente, maneira de negá-la, ou joga-se com o tempo, espaço e sujeitos para haver uma desobediência sem punição, ou são peremptoriamente descartadas.

Existe para os alunos um grupo de normas escolares que não possuem sentido porque “não influencia em nada” aluno 1, “não servem para nada”, aluno 4, são “desnecessárias” aluna 5. Outras chegam a ser consideradas absurdas ou, como fala a aluna 7, “horríveis”, pelo grau de incongruência com a realidade e as vivências dos estudantes.

As razões da falta de razão foram bem explicadas através de exemplos de casos: a aluno 4 indica como regra “horrorosa” vir no calor com “essa roupa quente” se referindo ao uniforme.

A aluna 5 concorda com essa opinião e conta a maneira como um aluno veio de bermuda jeans e foi obrigado a usar a calça azul da escola, tendo que ficar com as duas ao mesmo tempo. Outra regra assim classificada é a que impede os alunos de comprarem comida fora da escola na hora do recreio, o que de algumas maneiras é burlada por alunos ou professores que conseguem comprar e trazer para a escola, tática coletiva de solidariedade. A



incongruência está na obrigatoriedade em comer algo que os estudantes consideram de péssima qualidade e o confisco daquilo que eles possam ter comprado, mesmo que estrague ou perca a qualidade

Minha amiga ia comprar salgado lá fora, daí eu falei toma o dinheiro e compra pra mim também, ela foi comprou um Guaravita, tinha outras pessoas também que pediram, a diretora foi pegou, aí ficou meu refrigerante quente e o salgado frio lá na sala dela. Eu antes, na hora que a garota comprou eu falei assim, diretora, tem como você me dar? Eu não como mais. O negócio na minha frente ela não deixou eu pegar. Ai só pegou no final da aula, a gente saiu seis horas no dia, o guaraná estava quente e o salgado frio. (aluna 2).

Ainda, a obrigatoriedade de comparecer ao refeitório, mesmo que não haja a intenção de comer algo como pré-requisito para ser liberado no horário da saída, a proibição do uso de bonés (aluno 10) e de chinelos (aluna 3) e do uso de aparelhos celulares (aluna 7).

A percepção da existência de privilégios para com os funcionários em detrimento dos alunos faz parte intrínseca da não aceitação de muitas normas, como a de não namorar: “O auxiliar x branquinho da escola diz que não pode namorar na escola, e ele namora, e aí?”. Em relação aos funcionários que “Nesse negócio da comida, a maioria dos funcionários come melhor do que a gente”, na fala da aluna 6 narrando episódios em que percebeu uma melhor comida sendo servida ou feita da qual não foi permitido aos estudantes comer.

A desigualdade de tratamento entre o corpo pedagógico e os estudantes se dá em vários níveis, não apenas na percepção de diferença na qualidade da comida, mas também pela maneira de ser servida: “Fora que a gente tem que comer macarrão com colher, professora, e eles comem de garfo” (aluno 8). O que tem a explicação de prevenir incidentes que venham a por em risco à integridade física dos alunos. A diferença no uso dos talheres é vista como humilhante e desigual porque a justificativa é invalidez pela aluna 4 que diz “aqui nunca teve briga assim não”, corroborado pela aluna 5, que nunca viu “que alguém tenha furado alguém com garfo”. O uso do garfo se relaciona, então com o talher correto para o macarrão, o que os outros sujeitos da escola usam, a igualdade é o alvo da crítica.

Ressaltam a diferença no cumprimento das normas, na aceção entre os alunos como algo importante no julgamento da utilidade e eficácia das regras escolares

Esse negócio de um aluno poder usar bermuda e o outro não, eu acho isso ridículo, porque não têm que ter diferença, todos são alunos, tem que ter os mesmos direitos (aluna 7).

Alguns alunos são privilegiados com a flexibilidade da regra de acordo com o julgamento do corpo pedagógico. A acepção se mostra tanto em relação aos meninos e as meninas, a aluna 2 foi proibida de entrar com uma blusa que para outra aluna foi permitido, o mesmo para o aluno 10, aluno 1 e a aluna 7. O aluno 9 relata que alguns pessoas são impedidas de ir ao banheiro por não portarem crachá enquanto outras, na mesma situação, recebem a ordem para ir.

Muito da violência simbólica que se exerce na escola é percebida pelos estudantes. Eles sentem os maus tratos quando falam da alimentação, de acordo com eles mal feita e de qualidade inferior. De acordo com o aluno 10: “Eu como para não ficar com fome.”, a humilhação quando é rechaçado ao se indignar e mostra o seu descontentamento através do questionamento: “Eu fui perguntar para a diretora e ela falou, você comprou alguma coisa?”, aluno 3, no descaso como na questão da formatura, quando o aluno 1 relata que “não vai mais ter, falta de dinheiro, falta disso, daquilo, falta de pessoa pra nos ajudarem.”

#### Um determinado professor na visão da aluna

Ele ficou zombando os alunos, porque alguns levaram notas ruins, ele ficou zombando, bem feito, é isso que dá, agora ano que vem vão repetir de novo, bora ver se vocês vão me pegar de novo? Agora vê se vocês fazem melhor. Tipo assim, como se você não valesse de nada, você é uma merda, entendeu?

Esse tipo de violência simbólica na qual o estudante é menosprezado e responsabilizado pelo seu aparente fracasso (não sabemos os critérios de avaliação da prova), na tentativa de fazê-lo acreditar que existem deficiências intrínsecas, faz parte do arcabouço ideológico que fomenta a auto exclusão do sistema escolar ao passo que isenta o professor, a avaliação e o contexto educacional da responsabilidade pelo fracasso/sucesso escolar do estudante.

E na imposição do comportamento supostamente correto, mais episódios de humilhação são relatados. A aluna 6 foi alvo de injustiça por parte da diretora e publicamente humilhada, palavra usada pela estudante, quando foi confundida com outra aluna que estaria do lado de fora da escola namorando:

...com um monte de gente no pátio, gritando comigo, falando assim, não, eu vi você, estava lá fora passando a mão em você isso e aquilo, como é que eu fiquei? Humilhada, pô, não era eu.

Além da injustiça presente na escola, existe o abuso de poder que resulta em assédio sexual. De acordo com a aluna 3 “eu não gosto do coordenador X porque ele é muito safado, quando eu estava descendo da escada, ele tentou passar a mão em mim”, fato esse que foi levado a coordenação e os pais foram chamados. Mesmo que tenha sido um mal entendido se colocarmos os apaziguadores possíveis na questão, a estudante se sente imersa em um ambiente hostil de violência contra ela, o que traduz a percepção de uma autoridade escolar desrespeitosa e que não merece, por consequência, respeito.

### 5.3 A POLÍTICA E A ESCOLA

Há um senso crítico pungente sobre o que há de errado na escola e taxativamente os estudantes não gostam da estrutura física. Os alunos declaram que existem muitas coisas na escola das quais eles não gostam, dizem que “não tem como falar de tudo”, aluno 1, e “é muita coisa”, aluna 5, “essa escola não tem nada”, aluna 3. E muito das descrições sobre o que eles não gostam na escola versam sobre as faltas (de iluminação, ventilação, água), as precariedades (dos ventiladores, das carteiras, dos banheiros, do terreno onde fazem educação física), os aparelhos que são subutilizados (televisão, computadores, o bebedouro novo) que narram em tom de indignação e de protesto.

O aluno 1 e o aluno 2 comparam sistemas de educação de municípios diferentes e das escolas públicas e particulares, ampliando seu leque de crítica através da comparação entre os uniformes das escolas dos municípios de Nova Iguaçu e Queimados.

Há apropriação das discussões sobre a política e os jogos políticos que influenciam a escola e das quais fazem parte. O aluno 3 explica sobre quando foi rechaçado por causa do

questionamento feito a diretora sobre ela comer algo diferente e melhor do que os alunos: “Mas cadê que a diretora fala isso para os pais dos alunos?”. Ele tem consciência da tentativa de esconder algo dos pais dos estudantes, que detêm um poder de criticar e denunciar a escola à secretaria de educação. Esse mesmo aluno critica a eficiência da gestão escolar: “para que eles colocaram aquele bebedouro gigante se a água é quente?” e a aluna 3 ironiza: “para qualquer menina aquilo é um espelho. Ninguém bebe água ali”.

Os estudantes possuem uma observação aguçada do que ocorre na escola, mesmo aqueles atos que se tenta naturalizar ou esconder. As observações do aluno 4 são reveladoras, perceba

Professora, no final do ano, depois que fechar a escola, a senhora vai ver, cada sacão preto que elas levam com arroz, feijão, macarrão, óleo. Um bando de gente. Daí a minha mãe fala que tá ruim, então se tá ruim, levam pra casa pra que? Professora, o macarrão é branco. Cadê a massa de tomate?

O desvio da comida pelos funcionários da escola é observado, questionado, trazido a debate com outros sujeitos e, a partir disso, formulada uma conclusão dita de forma jocosa na forma de “cadê a massa de tomate?”, ou seja, onde estão os víveres que deveriam estar na nossa comida de todos os dias. E a forma como foi relatada, indireta, sem citar nomes, e sem classificar o ato (nem como roubo ou corrupção), mas deixando àquele que ouve a narrativa o uso da faculdade da interpretação da ironia cujas conclusões são óbvias, mas não explícitas. O aluno tem a noção da fragilidade da sua posição de aluno e se omite a dizer o óbvio.

A influência das eleições sobre a dinâmica da escola é alvo de crítica, de acordo com o aluno 8

Professora, assim também, na escada ali, quebraram o corrimão da escada, aí o negócio ficou soltando, depois acabaram de quebrar, ficou pela metade. Aí, um dia antes da eleição, essa escola aqui ficou um brinco! Arrumaram tudo, concertaram a luz, pintaram o corrimão!

O que deveria ser um estado permanente de manutenção (tanto que o estudante descreveu a quebra do corrimão como algo que foi se agravando) de providências imediatas para sanar as precariedades que são tão fortemente sentidos foi resolvido de um dia para o

outro por causa da eleição, já que a escola é uma zona eleitoral. Não faltavam recursos ou pessoas e sim vontade política.

Aquilo que foi denominado pelos alunos como “a lei do casaco” (aluno 10) fala da obrigatoriedade do uso dos conjuntos de agasalhos de inverno fornecidos pela prefeitura (figura 5). De acordo com o relato dos alunos “o uniforme da escola, é muito ruim, fica tudo gelado, tudo, tudo...” dito pela aluna 3, a aluna 6 falando especificamente do casaco que “ não vai esquentar, aquela merda e nada é a mesma coisa, para mim”. Essa obrigatoriedade foi interpretada pelo aluno 1 da seguinte forma: “Aqueles casacos foram exigidos naquele mês por causa da eleição.”



**Figura 5:** Distribuição dos uniformes. Foto retirada do *blog* da prefeitura

Os casacos foram distribuídos em data próxima à semana cívica (cinco de novembro) e que contou com a presença de políticos e seus candidatos para a eleição que aconteceria no mês seguinte (sete de outubro), incluindo a prefeita Sheila Gama, candidata a reeleição. Pode-se perceber ao observar a figura 6, o clima encoberto e alunos utilizando o uniforme azul na semana cívica.



**Figura 6:** Desfile cívico no centro de Nova Iguaçu

Esse processo político de influências e disputas não passa despercebido pelos alunos. A aluna 5 também demonstrou a mesma percepção sobre a relação entre os casacos e as eleições: “A gente sempre veio com os nossos casacos, agora só porque tem eleição a gente tem essa palhaçada de ficar botando outra roupa?”

A burocracia é alvo de crítica, na medida em que o aluno 8 analisa as atividades da secretaria

...os professores, vice-diretora, coordenadores, todo mundo fica lá o dia inteiro escrevendo um montão de pilha de papel, o dia inteiro ali dentro e a escola não anda nada, não vai pra frente. Um passo pra frente três pra trás.

Também apoiado pela aluna 3 que finaliza a discussão: “Não, primeiro que a escola não anda. A escola não anda.” Ambos enfatizando o caráter estático da escola no que concerne a melhorar, o “não anda” e o “um passo para frente e três para trás” como antítese do “ir pra frente”, melhorar, crescer, a burocracia como paralisante.

E se o livro de ocorrências é para o corpo pedagógico uma opção para o registro e combate à indisciplina, para os estudantes, não é um assunto tão relevante quanto o das precariedades da escola ou da natureza das regras: a discussão sobre o livro de ocorrências foi a mais curta. Todos os alunos sabem o que é e qual é a sua finalidade tanto que não se deram ao trabalho de definir, muitos disseram quantas vezes seus nomes foram citados

Aluna 4; eu entro lá todo dia.

Aluno 3: professora Eu entro lá dia sim e dia sim.

Aluno 1: Meu nome está umas quatro vezes.

E é consenso que o livro de ocorrências é ineficaz, na palavra dos estudantes “não adianta nada” (aluno 9) e que sua iniciativa “não dá certo” (aluna 5). A aluna 4 afirma que “não tinha que fazer” porque “tudo mundo diz que vai levar para o conselho tutelar, mentira, não sai nem da escola”. O aluno 3 diante da conclusão diz que “tem tudo empilhado na sala da diretora, eu vi”, o que implica apenas mais burocracia sem consequências para a vida escolar. A aluna 6 vê uma função para o livro de ocorrências: “é só para assustar”. Por conseguinte, o livro de ocorrências não tem credibilidade perante os alunos, e para além de uma tentativa frustrada de reprimir a indisciplina pela ameaça, pelo medo, mais se assemelha a uma peculiaridade escolar sem efeito.

#### 5.4 A EXPRESSÃO DOS ALUNOS

Há ciência do conflito na escola e o caráter opressor em muitas relações, como na fala da aluna 2 “A gente tem que aceitar né” e do aluno 3 “Eu fiquei quieto”, aluno 3. Muitas vezes, por conta dessa situação de fragilidade, se percebem impotentes e submissos a regras que conscientemente acreditam ser erradas e a qual são forçados a aceitar por um poder de repressão que ultrapassa o diálogo, como diz a aluna 2 “a gente não tem opção”. Sem, no entanto, deixar de ver o conteúdo injusto das imposições e a usurpação proposital das suas vozes: “a gente não pode fazer nada, a gente não tem direito”, aluno 1.

Existe, por outro lado, o aluno que faz parte da panelinha: é “aquele aluno que conversa com o monitor, tem aquela intimidade... aí eles (corpo pedagógico) deixam, aqueles que não conhecem, eles já travam”. A relação com alguém do corpo pedagógico que age como aplicador da regra seria o classificador da diferença de tratamento, o que subentende uma concordância fingida por parte de alguns estudantes, da normatividade escolar, da

autoridade pedagógica, ou seja, a burla da norma pelo fingir da produtividade do trabalho pedagógico para que efetivamente não cumpra a regra.

Outra postura tem a aluna 6. Quando questionada sobre o porquê de ter sido impedida de entrar na escola com uma camisa que à outra foi permitido ela responde

Não sei, não sei, na boa, não sei. Assim, eu não dou nem confiança pra diretora de ficar conversando, e ficar ah minha diretora, ah não sei o que, acho que, sei lá, eu nunca tive intimidade com ela, eu não.

Uma escolha consciente da existência da desigualdade de tratamento e do porque da diferenciação e uma escolha de não pertencer a esse grupo, uma postura que sabe lhe privar de benefícios e status perante o corpo pedagógico.

Na mesma linha de desobediências às regras escolares ouvimos relatos dos alunos que se expressaram com indignação contras as pessoas e os abusos cometidos nesses episódios de conflito. Na fala da aluna 5 há a declaração de que sofreu injustiça e por isso a rebeldia

Ela fala que melhorou o nosso casaco. Ela não tem esse direito de pegar os nossos casacos. Ela mandou eu tirar, eu estava com frio eu estava de jaqueta jeans, estava chovendo, ela mandou tirar a jaqueta, eu estava com frio, com a mão gelada, aí ela falou que você não vai ficar com esse casaco não, que não sei o que, todo mundo discutiu com ela. A gente sempre veio com os nossos casacos, agora só porque tem eleição a gente tem essa palhaçada de ficar botando outra roupa?. E ela não tinha avisado, se ela tivesse dito que só podia o casaco da escola é uma coisa, agora ela avisar quando a gente chega aqui, e quer que todo mundo esteja com o casaco? Não acho isso justo (aluna 5)

A “lei do casaco” foi um momento crítico do cotidiano escolar, na qual foram expostas tanto a violência bruta na forma de coerção “você não vai ficar com esse casaco não”, “ela mandou eu tirar” e simbólica “ela falou que melhorou o nosso casaco” e em contrapartida a não aceitação dos estudantes posto que “todo mundo ficou discutindo”, com a argumentação articulada e lúcida de que foi um ordem (a diretora “mandou”), de que era uma prática incomum na escola já que “a gente sempre veio com os nossos casacos” e que o corpo pedagógico foi arbitrário ao exigir algo para o qual os alunos não foram avisados e, por isso, o uso dos termos apropriados de que ela, a diretora, a escola, a situação política “não tem direito” portanto conclusivamente, não é “justo”.



O relato da aluna 6 sobre o mesmo episódio nos dá mais elementos para compor esse cenário de crise, com os mesmos traços de violência, tensão, embate. Sua postura diante da obrigatoriedade, mesmo com frio e febre, tornou-se um protesto

...queria tirar o nosso casaco, também não vou usar merda de casaco nenhum não, porque aquela merda não vai esquentar aquela merda e nada é a mesma coisa, para mim. Eu não fiquei, pergunta para ela (aluna 5) como eu fiquei.

Outras rebeldias podem ser notadas em novas situações de confronto, como na obrigatoriedade de se usar o tênis fornecido pela prefeitura na qual o aluno 4 fez uma escolha: “Eles falaram, ou você fica descalço, ou você fica com o sapato. Peguei tirei, fiquei descalço.” Ou quando o aluno 10 foi mandado para coordenação, uma postura e fala de desafio “Daí eu falei, tá bom, peguei as minhas coisas, virei pra cara dele e falei, valeu.”

Na escola estão presentes, inúmeros preconceitos que resultam em ações abusivas que, no entanto, são rechaçadas pelos alunos. No caso de assédio, a aluna 2 conta: “virei a mão dentro da cara dele (coordenador), ele tentou passar a mão em mim, e eu bati nele” e mobilizou sua família (pais e primos), na descrição da estudante assediada. Com a finalidade de esclarecer um pouco mais o caso em questão, procuramos o registro formal sobre o incidente, no entanto não há anotação no livro de ocorrências de 2012.

O preconceito racial também permeia a escola. Após a desobediência da aluna V, ela foi alvo de ofensas de cunho racista. Descreve a aluna 2 a fala da professora C ao se dirigir a aluna V : “... ainda bem que eu não dou confiança pra essas neguinhas que ficam achando que são muita coisa...” ao que a aluna V revidou mesmo diante da tentativa da professora de encobrir a sua conduta

...a aluna V chamou a mãe dela, chamou o pai, aí a professora C, ah, ela começou a me xingar, que não sei o que e ficou quieta. Ai a aluna C, ué, você não vai falar o que fez comigo não? Você me xingou. Isso é preconceito, você pode até ser presa.

As ações coletivas em situações de conflito também acontecem, no apoio a algum colega que sofre violência. Uma professora foi citada pela aluna 4 por ter chamado uma aluna de “babaca”, a aluna revidou, xingou a professora. Depois de levado o caso a secretaria

Ai (a professora) chegou dentro da sala de aula e falou, quem falar isso, também vai descer, aí todo mundo, a sala todinha, estava a 73 e a 74 desceu todo mundo pra poder falar, e ela ficou na sala sozinha.

Duas turmas se mobilizaram para mostrar à professora a injustiça cometida, o limite do seu poder e o desprezo pelo ato.

Existe humor na fala dos estudantes ao se referir aos problemas da escola. Mesmo que haja situações tensas em determinados relatos que causam o silêncio atento dos que ouvem, ou em outros caracterizados pela necessidade de se fazerem ouvir em questões que causam revolta e o sentimento é de adesão àquele que fala, os comentários jocosos acontecem, são mais uma face da conflitualidade e nascem dela: Aluno 8 sobre o que há de bom na escola: “Qual é o lado bom da escola? O lado de fora.”; aluno 4, explicando a má qualidade da merenda escolar: “Duas gotas de café e o resto tudo leite, bolota de leite”; aluno 4, aluna 3 sobre o sapato do uniforme: “aquele sapato, aquele Hamburgão”; aluno 1 sobre o roubo de material escolar: “Mas incrível é que não roubam o caderno”.

Não denota, entretanto, alienação, o fazer graça para alhear-se do problema, e sim uma maneira de amenizar uma realidade tensa e que de tão contraditória parece cômica e que precisa ser encarada muitas vezes a contragosto, sem fala, ou gritando. Requer, ao contrário da leniência, um senso de ironia de quem conhece muito bem a realidade em que vive. Também parece um indicativo de que a escola dos alunos é muito mais “cheia de graça” do que ambicionam os estereótipos.

O aluno 3, comentou que o melhor horário da escola seria a hora do recreio e da saída imediatamente contestado por três alunos: a aluna 3 afirmando que “toda hora é melhor horário” o que foi explicado pela aluna 2 “De uma as seis, por mais que tenha esses problemas é bom a gente ter contato com amigos, com outras pessoas”, na prática desse lugar escola, ela se transfigura em espaço de prazer na convivência, do qual não se prescinde como no caso da amiga da aluna 3 que fica doente nas férias, e que toma significado na trajetória pessoal como na fala do aluno 1: “Eu acho que esses três anos maravilhosos melhores foram esses três que eu passei nessa escola.”

## 5.5 A INSTITUIÇÃO NOS ALUNOS

Aluna 6 afirma que “tem aula que é legal”, não percebendo da escola a obrigação de prover aulas que sejam, como regra, legais. A aluna 7 não acha que os professores são ruins, e que existe relação entre a má qualidade da aula e o comportamento do aluno, demonstrando nesse caso que houve produtividade do trabalho pedagógico através da assimilação pela violência simbólica de que, de alguma maneira, o aluno é responsável pela falta de qualidade da aula. A dobra não incomoda aos alunos, não é um abuso da organização escolar que inflige uma péssima estrutura que muitas vezes inviabiliza as condições para se estudar, e sim a falta de ventilação por conta das salas pequenas para o contingente de alunos.

O aluno 1 expressa que “a escola serve para a gente aprender, o que a gente quer ser no futuro”, internalizada a ideia da escola como local prioritário para aprendizado, dentro dos padrões burgueses de preparação para a atividade profissional.

Quanto aos usos dos espaços e tempo da escola, a aluna 5 acredita que a idealização que a escola pretende é correta “Se você está na escola não tem que sair da sala, andar no corredor, e andando pra lá e pra cá”.

Há o uso da coerção, uma força de cunho psicológico impondo uma conduta, no que concerne a obediência às regras

A gente tem que aceitar né. Tipo, porque também a gente não fala nada, por que se não a gente é abusado, não pode ficar falando, a gente está afrontando a diretora. Eles também não ouvem a gente. A gente fala alguma coisa já fica logo dando esporro, fala pra gente se por no nosso lugar.

O corpo pedagógico nesse caso, ao denominar afronta, vê seu espaço de influência diminuído pela possibilidade do diálogo, e tem na coerção, o uso da ameaça, do medo e da humilhação, como maneira de impor o *modus operandi* institucional.

...eu ia falar o motivo e ela nem deixou eu falar, já veio gritando, parecia até que ia me bater, sério, eu não quero saber, vai embora agora, eu fiquei, parecia até que eu era um bicho, me tratou como se eu fosse um lixo. Cara, fiquei mal.

A tentativa de cerceamento do corpo do estudante percebe-se através da manipulação do espaço, como a colocação de redes que teriam como prioridade a proteção dos estudantes, para que não se debrucem e caiam dos andares mesmo que isso nunca tenham ocorrido. As redes são motivo de desconforto para o aluno 1 que diz se sentir “macaco dentro de uma jaula” além do que impõe maior dificuldade a tentativa de se jogar algo ou de comunicação entre os estudantes dos andares e do pátio.

Na percepção dos estudantes, existe na escola, por parte do corpo pedagógico, um juízo de valor subjetivo que proporciona maior permissividade da norma para alguns alunos. Quando questionados diretamente sobre o porquê de tratarem uns de uma forma e outros de outro diferente, os alunos entraram nas seguintes explicações

- Aluna 2: por que é assim porque tem panelinha.
- Aluna 5: Porque uns ficam puxando o saco.
- Aluna 3: puxa saco.
- Aluno 4: Tipo se eu for barrado, eu puxo o saco da diretora.
- Aluno 10: Se eu vier com uma blusa dessas (igual ao do aluno 4) eles me mandam para casa na hora e me falam para eu aparecer somente com a blusa da escola.

## 6 FLEXÕES SOBRE A INDISCIPLINA

Utilizando as falas dos sujeitos da escola, dos estudantes no grupo focal, em ocasiões especiais de espontâneas opiniões no decorrer da vivência entre professor e alunos, ou do corpo pedagógico tanto no livro de ocorrências quanto em momentos específicos dos conflitos do cotidiano escolar, procuramos refletir sobre as características das práticas dos estudantes que se relacionam com a indisciplina, a eficiência da escola enquanto aparelho ideológico e sobre tais conflitualidades no contexto da conjuntura contemporânea.

Uma das recompensas simbólicas ao desobedecer às regras escolares e obedecer às regras tácitas desses outros usos do espaço, escapadas brincadeiras esconder-se, fugir é o pertencimento. Mesmo as conversas na sala de aula, as brigas entre alunos que acontecem pela busca da identidade nesse grupo social trata de pertencer e ser através das relações estabelecidas com os sujeitos escolares tanto funcionários quanto colegas estudantes.

Em maior ou menor grau, todo aluno burla as normas escolares, seja no mentir para ir ao banheiro, trazer jogos para sala de aula, desenhar na hora da explicação do professor, ler quadrinhos, são tipos de “indisciplinas” dos alunos considerados “bons” pelo corpo pedagógico e “nerds” pelos discentes. Mas essas infrações se identificam com o referencial cultural da escola, ou seja, são até vistas com bons olhos, talentos, acham “bonito” o aluno ler, desenhar, usar os joguinhos como “uno” que trata de símbolos e números em cartas a serem interpretados e usados em pequenas contas de somar e diminuir. Perde o jogo quem tiver maior somatório numérico, não de cartas, atividades nas quais o corpo está essencialmente sentado. Enquanto a liberdade do movimento e a liberdade da fala em outros casos são repreensíveis, levantar para falar com o colega, virar para trás, contar piada para todos ouvirem e tantos mais. Nesse caso o julgamento professoral é a chave de classificação do que é ou não indisciplina, posto que as conceituações são abstratas como “mau comportamento”, “desrespeito”, “deboche”, “gracinha”.

Os atos extremos como agredir verbalmente, ocorrem normalmente entre um e outro aluno, de acordo com o livro de ocorrências. Quando algo dessa natureza acontece entre

professor e aluno, de acordo com os relatos no grupo focal, foi o integrante do corpo pedagógico que extrapolou os limites do respeitável, considerando que os sujeitos envolvidos estão em situações desiguais de poder de reação e de influência junto à hierarquia da escola, e que em momentos de crise a relação não é dialógica e há o predomínio da violência simbólica na forma da coerção e do medo.

O indisciplinado muitas vezes é aquele que não se detém e é punido. Na medida em que aumenta o refinamento da burla/fingimento/desobediência pelo melhor conhecer do espaço da escola e se estabelecem mais relações entre os estudantes e que se domina o compasso do tempo do corpo pedagógico, a percepção da indisciplina, e, portanto o número das ocorrências, tende a diminuir.

A proposta de relação entre os sujeitos da escola que é imposta pelo seu enquadramento em um modelo institucional, e que copia a universidade, pretende um distanciamento entre o corpo pedagógico e os estudantes e dos estudantes entre si, por se alicerçar na hierarquia, e na diferenciação entre os estudantes valorizando-se aqueles que possuam capital cultural da cultura dominante através das avaliações.

Esse individualismo, estratificação e competição tem pouca correspondência com o modelo relacional da escola praticada. O consumo da escola se dá em uma rede multidimensional de contatos e trocas que envolvem brigas, fofocas, solidariedades, dissimulações, complexas interações sociais entre alunos e entre o corpo pedagógico e os alunos. A base desses processos está no reconhecimento para o pertencimento que se dá pelas conversas, modos de vestir e movimentar-se, dentro e fora da escola porque essa tridimensionalidade também refere à ausência de um limite geográfico, os espaços interligados a escola, a rua, a família a internet em uma temporalidade contínua.

O que não significa o idílio, a suprema comunhão. Os conflitos nessa rede são inúmeros e latentes: brigas, preconceitos, antipatias, mas não tem o mesmo caráter dos conflitos resultantes do choque que ocorrem quando estão em disputa as bases dos dois sistemas o institucional e do reconhecimento, porque são diversos apesar de ambos coexistirem no cotidiano escolar. Um se fundamenta nos referenciais culturais dos estudantes, na interação radial entre os sujeitos, múltiplas, o outro é linear e unidirecional e vertical, tenciona a perpetuação das relações desiguais de poder, na forma das hierarquias e de classificações.

O reconhecimento a que nos referimos tem o duplo caráter de “ser considerado” como fala Certeau (1996, p. 52), ser incluído nas relações como partícipe de um diálogo local que faz parte de um processo maior que em tudo a este se assemelha como a propriedade do fractal, a parte, com infinitos detalhes a semelhança do todo, não importa a dimensão. E o reconhecimento individual, de sujeito com características suas, único e autônomo mesmo na necessidade do outro para a sua identidade.

Nesses conflitos os estudantes se deparam com uma normatividade hermética que para seus referenciais culturais muitas vezes é inútil, injusta e desigual. Em alguns episódios a falta de sentido das regras para os estudantes beira o ridículo resultando em chacota, deboche e desdém. Por outro lado categorias como o mau comportamento, desrespeito e indisciplina se tornam comum no vocabulário do corpo pedagógico. Os professores se irritam e punem as “gracinhas” e as “palhaçadas” dos alunos “abusados”.

Assim, quanto mais as normas da escola forem desprovidas de sentido para os estudantes, mais o corpo pedagógico tenderá a métodos menos sutis de violência simbólica como a coerção, a humilhação e o medo. Explica-nos Bourdieu (2009, p. 32) sobre o uso da força, os processos dedutíveis pela lógica

Isto significa que a ação pedagógica, que está sempre objetivamente situada entre os dois pólos inacessíveis da força pura e da pura razão, deve tanto mais recorrer a meios diretos de coerção, quanto as significações que ela impõe se impuserem menos por sua força própria, isto é, pela força da natureza biológica ou da razão lógica.

Os maiores conflitos relatados pelos estudantes se deram quando o ritual hierarquizante confrontou-se com o jogo de reconhecimento e o seu caráter dialógico no qual os alunos se fundamentam. Em casos como o do confisco da merenda comprada fora da escola, foi ruim ter sido privada do seu alimento, mas não fez sentido deixá-lo deteriorar e muito pior, o fato de sua voz não ter sido respeitada, na tentativa de negociar com a diretora: “tem como você me dar? Eu não como mais.” Prevalece à força a hierarquia, sai de cena o diálogo e o reconhecimento.

O desmerecimento público que fere diretamente esse reconhecimento pelos seus pares quando a aluna foi confundida com outra e acusada de namorar em frente à escola aos gritos da diretora, “você estava lá fora (com um aluno) passando a mão em você”, sendo dito no meio do pátio no recreio. E quando se coloca como prioridade jogos de poder que para os

estudantes estão sendo objetos de exibição, como na eleição em detrimento do bem estar físico do grupo local e do respeito da sua identidade e sua escolha, afinal, como na palavra deles, “a gente sempre veio com nossos casacos”. Se os alunos tivessem sido avisados da obrigatoriedade dos casacos da prefeitura, haveria reclamação em uma escala menor, mais burlas e fingimentos, portanto, distribuir e exigir o uso dos casacos abruptamente e sem aviso tornou-se uma estratégia institucional de impor o uso dos casacos, desde agora e para o futuro, através da demonstração da força do comando, que pode ser feito a qualquer hora de qualquer dia, coerção a serviço da padronização dos corpos.

Os papéis ambíguos dos sujeitos na escola por conta da coexistência dessas duas maneiras de viver a escola agrava a conflitualidade dos embates, principalmente no que concerne ao professor, que faz parte mais diretamente da rede de reconhecimento dos estudantes, tem seu pertencimento nas bases do referencial cultural dos estudantes, está imerso nas relações como autoridade duplamente, porque ao mesmo tempo representa a instituição escolar e, portanto possui o poder delegado a ele do uso da força simbólica na proteção da normatividade da escola.

O professor não distingue essa dualidade, o estudante ao burlar/desobedecer uma regra é como se fosse uma afronta, ofensa pessoal que se deve coibir, quase uma questão de honra. Muitas vezes em grandes conflitos se confundem a *persona* institucional e o sujeito porque está em jogo ambos, a hierarquia e o reconhecimento. Porém é o professor que tem o monopólio do uso da violência simbólica e na defesa do sujeito daí a coerção, a humilhação e as punições desproporcionais.

A mesma ambiguidade se dá em relação à diretora, quando recebe os alunos na porta, abraça, tem “atenção” e que “grita como se fosse bater”, para ser obedecida, nos professores que continuam professores apesar de ruins, no coordenador que é “chato”, mas ensaia músicas com os estudantes para a formatura e toca violão para eles escutarem, na merendeira que caça rato, infelizmente uma praga que acometeu a escola, com o aluno apesar de cozinhar mal. E por isso mudanças em níveis de relacionamento são importantes, como a diretora que passa a ser menos “amigável” e passa a exercer mais objetivamente seu papel institucional com os alunos do oitavo e nono anos, já que deles se espera um comportamento mais adequado a entrada na vida adulta, são “homens e mulheres” na fala da diretora, “burros velhos” na da estudante.



A partição do tempo da escola é reinventada para adaptar-se no tempo dos estudantes. Ao mesmo tempo em que é característica inerente a escola (entrada, aula, recreio, aula, saída, banheiro rápido), por conta na ênfase nas relações, o tempo dos alunos é contínuo “de uma as seis, toda hora é hora” na fala da estudante, tempo de falar, de sair, de rir, de ver o celular e mandar torpedo, e por isso é tão difícil respeitar o ritual da sala de aula, de estar quieto, parado, e quanto maior a dificuldade quanto mais tradicional for o estilo de aula. E também por isso a sala de aula é agitada, barulhenta, inesperada. A não ser que a força de contenção seja grande (medo ou autocensura) ou dialogicamente, no reconhecimento entre professor-sujeito e alunos-sujeitos, conclua que, para determinado propósito, será necessário silêncio, quietude, concentração o que é autocontrole.

E as “zooções”, as “gracinhas”, as piadas e ironias sobre pessoas e coisas são outra forma de apropriação. São seus colegas, seus professores, sua escola que pode ser feia, boa, não tem nada, lerdo, maneiro, arrogante, odiar ou amar. Apropriação que denota pertencimento. Que não é acrítico, nem alienado às precariedades, as injustiças são vistas e são alvo de comentários mordazes e ácidos. A busca por reconhecimento e identidade pode se apresentar de forma agregadora, indicando intimidade com o grupo, descontração e amizade, mas pode redundar em segregação, de maneira que para “ser” fosse necessário apontar o “não ser” e excluí-lo, ser chamado de pior e ser alvo de troça, e daí o *bullying*, o preconceito racial, contra a mulher, discriminação quanto à opção sexual, as brigas, agressões que causam ocorrências.

## 6.1 TÁTICAS, RESISTÊNCIAS E EMBATES

Podemos refletir sobre as táticas descritas nesse trabalho através da sua origem. Existem processos que são criados em detrimento da normatividade e da organização escolar para com isso conseguir viver as suas expressões, dar seus sentidos a essa outra escola praticada.

São burlas através da bajulação, jogos de manipulação com o corpo pedagógico e com suas regras e limites, as fugas todas, da sala para o banheiro, para o corredor, para outras salas. As falsas aceitações, que aparecem quando se obedece a contragosto, internamente questionando valor e propósito e das quais pode nascer indisciplina. E tanto se obedece silenciosamente “não se pode fazer nada” ou através do fingimento, repete-se o discurso ideológico para o corpo pedagógico e para os responsáveis como subterfúgios de escape para não obedecer à regra. O que difere da adesão às regras na qual o trabalho pedagógico de inculcação transformou o propósito da regra, ela é vista como necessária e benéfica e o estudante repete o discurso institucional crendo nele.

Existem duas redes de vigilância na escola, uma se valendo da ineficiência da outra. Os estudantes percebem a movimentação do corpo pedagógico, os momentos em que existe maior liberdade (estão distraídos conversando com outra pessoa, estão dentro de uma sala de aula, saíram, faltaram) observando se o as conversas no corredor na hora da troca de turno ou idas ao banheiro está sendo notada, tomam maiores precauções em momentos mais críticos, o das aulas, difíceis para movimentação irregular (fugir, se esconder, demorar) pelas escadas e corredores, acompanhando seus passos, medindo ser mais ou menos sorrateiro.

Ainda dentro das táticas, existem aquelas que se apresentam como transbordamentos, expressões das culturas dos estudantes e das suas relações e que não ocorrem em detrimento de nenhuma regra, mas existem pela força da independência do modo de viver dos alunos enquanto caminantes da escola.

Como o uso do banheiro como espaço de liberdade, as festas nas quais se desconstroem hierarquias e relativizam-se saberes, liberdade para o corpo e para a fala. A brincadeira de briga, por causa da continuidade das relações nos espaços, ocorre na escola, nas ruas, nas relações familiares. Os transbordamentos na forma de reciprocidades, na doação velada de canetas e lápis dos que não são pedidos de volta depois do empréstimo e até os pequenos furtos desses materiais que são de certa forma, tolerados pelos estudantes, não há ocorrência sobre esse tema, e na discussão o tom foi de galhofa e não de revolta

Aluno 1: A falta de fiscalização porque eu já fui roubado mil vezes nessa escola e olha, e eles não sabem roubar direito não, porque eles vem roubar caneta, lápis, borracha.

Aluna 2: eu também.

Aluno 4: É isso que roubam de mim também.

Aluno 1: Mas incrível é que não roubam o caderno.

Aluna 3: Deixa eu falar, eu pego emprestado, só que não devolvo.

O corpo pedagógico também contribui na tática das reciprocidades, nas inúmeras negociações e pequenas permissividades, como o aluno pego no banheiro escondido que volta para a sala de aula sem ser punido, os alunos que passam mal e todos sabem que é mentira, mas que é liberado. O professor que “pega leve hoje” para “apertar” depois, negocia prazos e trabalhos. As vistas grossas de conversas na sala de aula, passeios longos, namoros escondidos e todo tipo de acoitamento por amizade entre alunos e também entre corpo pedagógico e alunos. Observando que a maior parte das punições descritas no livro de ocorrência são as advertências que são essencialmente conversas com o coordenador, uso de violência simbólica mais uma vez, porém volta o nível de reconhecimento.

E se a rede de vigilância é reativa, a rede de informações existe com a escola e além dela, é transbordamento. Entre os estudantes tudo se sabe de todo mundo, quem engravidou, apanhou, foi suspenso, está namorando ou foi “chifrado”, informações estas que não distinguem hierarquias, dizem respeito tanto aos alunos quanto ao corpo pedagógico. Uma das faces da rede de informações da escola é a “fofoca”, que integra, distingue, é graça e dramaticidade ao mesmo tempo (todos da escola – inclusive os do sexto ano – já sabiam da tentativa de suicídio da aluna do nono ano em menos de três horas). As brigas são noticiadas com dias de antecedência assim como “*affairs*” de membros do corpo pedagógico são comentados a baixa voz e as vezes são utilizados como arma de barganha, “eu te vi com fulano(a), então você não fala nada” e o mal estar é seguido de nova vista grossa. O jogo de informações é também aviso entre os estudantes, sobre precauções a se tomar em relação ao corpo pedagógico: vai chegar novo professor, o coordenador hoje está doente e a diretora vai comandar o turno, não ir para o segundo andar porque o coordenador está lá, o professor comentou que vai ter um teste em uma turma e todas as outras desse mesmo professor também saberão. E também é difusa, espalhada pelos ambientes físicos e virtuais.

Em muitas ocorrências a indisciplina ocorre não por ter-se pego o aluno em um ato que se pretendia sorrateiro, mas porque ele se colocou contra a normatividade deliberadamente, mas não explicitamente. Deboches e zombarias, formas que menosprezam e ironizam ou a ação pedagógica ou a regra. A resistência também acontece com a tentativa de arrazoar, um questionamento, tentativa de voltar à relação para o nível dialógico e relacional, que às vezes é interpretado como desrespeito.

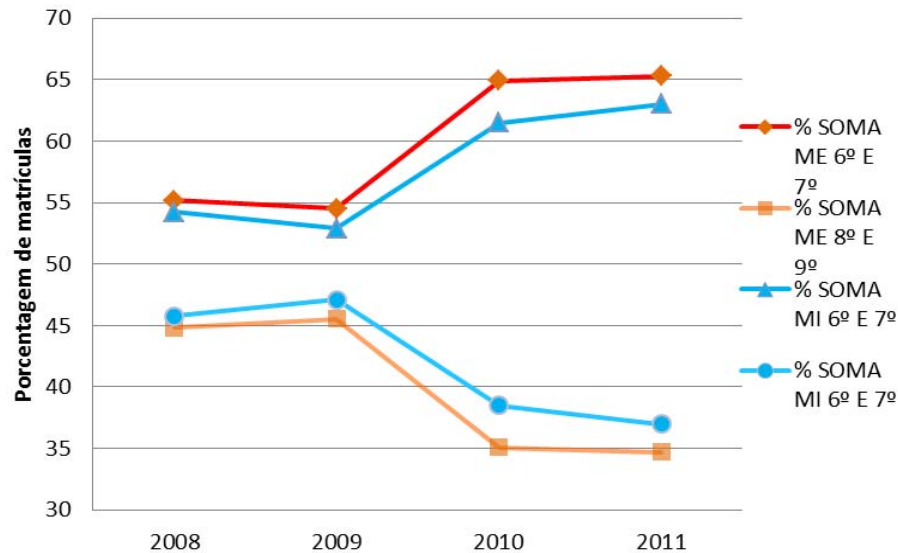
Mas há limites para as táticas e resistências. Nas circunstâncias em que a recompensa simbólica, nível subjetivo, deixa de ser a motivação primordial e o que está em

jogo é a luta direta contra a opressão do que se trata de uma “profunda violência ao seu direito de pessoa” (FREIRE, 2005, p. 50), uma situação concreta em que a força foi utilizada em um processo de desumanização mal transvestida de educação (ibid., 2005, p. 45), tanto que as descrições dos alunos são “como é que eu me senti? humilhada”, “como se você não valesse nada”, “me tratou como se eu fosse um lixo”.

São embates diretos, explícitos nos quais os estudantes se posicionam através da rebeldia, negando-se a obedecer e arcando com as reprimendas, um protesto. Com uma postura de enfrentamento através de discussão muitas vezes em que ambos os ânimos estão exaltados. Mobilizam-se escrevendo bilhetes de descontentamento, revoltam-se, chamam os responsáveis, os irmãos, os primos, a família na defesa de uma posição por sua natureza, em desvantagem.

A ideia de escola como o local de aprendizagem para o futuro é difundida e não questionada pelos estudantes. A credibilidade incontestada do sistema educacional prova que houve uma formação durável no imaginário da comunidade escolar. No entanto, no decorrer dos três últimos anos (2009, 2010 e 2011) observamos a diminuição no número de matrículas nos oitavo e nono anos em relação aos sexto e sétimo anos, com diferenças entre as duas porcentagens de 6%, 23% e 26% respectivamente. As possibilidades de filtros de seleção que possam causar essas diferenças estão no aumento no número de transferências, os alunos foram para outras escolas ou para o turno da noite na mesma escola, da evasão escolar e da repetência. Porém, quando analisamos as matrículas efetivas, ou seja, subtraindo-se o número de alunos transferidos, percebe-se o aumento nas diferenças: 8,9%, 29,8% e 30,6% respectivamente demonstrando que as transferências influenciam na diminuição no número de matrículas, mas não diminuem a diferença entre os anos iniciais e finais, na verdade essa diferença se aprofunda.

**Porcentagem de matrículas iniais e efetivas nos dois primeiros e nos dois últimos anos do 2º ciclo - Ensino fundamental regular**



**Gráfico 13:** Comparação entre a soma do número de matrículas iniciais (A) e da porcentagem de matrículas iniciais (B) do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos do ensino fundamental regular em 2008, 2009, 2010 e 2011

O que nos faz pensar na evasão escolar e na repetência. Dessa maneira, por necessidade ou escolha, a escola deixa de ser uma prioridade na manutenção do presente e perspectivas futuras ou os estudantes foram retidos, por um processo de classificação da escola, nos sexto e sétimo anos.

Para aqueles que sofreram a mortalidade escolar, ou seja, evadiram, a instituição cumpriu seu papel de perpetuar as relações desiguais de poder da sociedade mantendo um grupo de estudantes alijado do título, capital cultural institucionalizado, que lhe agrega valor no mercado de trabalho.

Os critérios de avaliação e classificação dos estudantes, de acordo com Bourdieu, fundamentam-se em critérios subjetivos como avaliações formais que aborda conteúdos baseados na cultura dominante e cujo currículo é estabelecido em outros níveis da sociedade, e avaliações subjetivas do *habitus*, quando maior a semelhança do capital cultural do estudante com aquele das culturas dominantes, principalmente aquelas de natureza incorporada, modos de interpretar os fenômenos, orientações éticas e maneiras do corpo e da fala maior o sucesso escolar

(...), com efeito, a aptidão à recepção característica dos receptores de uma categoria dada é função simultaneamente do capital linguístico de que dispõe essa categoria (e que se pode supor constante para o período considerado) e do grau de seleção dos sobreviventes dessa categoria, enquanto é medido objetivamente pela taxa de eliminação escolar da categoria (BOURDIEU, 2009, p. 119).

Podemos assumir que os estudantes do oitavo e nono anos, são os sobreviventes desses processos seletivos, posto que passaram pelas tantos desafios materiais concernentes às suas condições socioeconômicas e pelo julgamento da escola, portanto se adequaram mais eficientemente aos padrões escolares, possuem a “aptidão” necessária a ascenderem a níveis superiores na escala hierárquica de “conhecimentos e habilidades”. No entanto, essa adequação pode não apenas vir da efetiva internalização dos princípios da inculcação da escola, visto que do grupo focal podemos elencar pelo menos algumas táticas de falsa aceitação, fingimento e bajulação, levanto a crer que estas também sejam mais eficientes em simular a produtividade do trabalho pedagógico.

O árbitro para se julgar se houve ou não fingimento é o julgamento professoral que efetivamente se flexibiliza para alguns alunos, uns sendo objetivamente favorecidos ao utilizarem essas táticas e que são conscientes dos padrões exigidos, e outros, no silêncio, não são prejudicados. Assim também nos expõe o professor de Geografia, da capacidade de negociação, de percepção da rede de vigilância da escola e da apropriação da rede de vigilância dos estudantes do nono ano.

Ficam em desvantagem os estudantes dos sexto e sétimo anos, alguns recém-chegados do esquema de professor único, muitas vezes vêm do turno da manhã para o da tarde, tentam se adequar tanto a novos esquemas pedagógicos, quanto de espaço e de relações e que não passaram pelo filtro de seleção para o oitavo e nono anos, considerado pelo corpo pedagógico para estudantes mais “maduros”. A indisciplina, portanto, faz parte do filtro de seleção, de fato, a sua ausência e ou a maior capacidade de dissimulá-la.

Três casos são emblemáticos nesse raciocínio. O da aluna F. do sexto ano em 2011: Ela não tinha um bom aproveitamento acadêmico, mas não menos do que outros estudantes que passaram para o sétimo ano. No conselho de classe, a análise de seu comportamento foi um ponto importante para determinar a sua reprovação. F. aparece cinco vezes no livro de ocorrências e foi à aluna que chamou a professora de “nojenta”. O aluno 8, do sexto ano em

2012, que participou do grupo focal, escreve e lê com fluência, mas escapava das aulas, dizia que os professores eram “muito chatos”. De acordo com as palavras do aluno 8

Aluno 8: Professora, na verdade eu não me dou bem com nenhum professor daqui.

Professora: porquê você acha que você e os professores não se dão muito bem?

Aluno 8: Ah sei lá professora, porque eu ia muito pra secretaria. Toda semana eu ia pra secretaria. Eu ia muito pra secretaria, eles tomaram raiva da minha cara, professora.

Ficou reprovado porque ele “não pode passar de ano com aquele comportamento”, e também “seria bom para ele amadurecer, ele é novo, um ano não vai fazer diferença”. O aluno 4, que também participou do grupo focal, do sétimo em 2012, foi o melhor no concurso de soletrar na escola e ficou em segundo lugar no concurso da prefeitura, mas é lembrado pelo corpo docente pelo seu desempenho, mas por vezes é tido como “chato”, “barraqueiro”, que “fala muito alto, precisa aprender”. Apesar disso, o aluno 4 não falta as aulas e diz:

A diretora sempre ouve tudo que eu falo, ela fala que eu estou certo. Ela falou que não gosto desses alunos que são bagunceiros que vão reclamar sem razão. A mim ela ouve, não sei por quê. Eu acho que é porque eu chamo ela de mamãe.

Diferente da aluna F. e do aluno 8, o aluno 4 não foi reprovado, em 2013 estará no oitavo ano que cursará na mesma escola.

Os alunos repetentes estão em uma situação frágil porque já foram considerados inaptos pelo julgamento professoral e precisarão mostrar padrões que anteriormente não obtiveram. Ao mesmo tempo, pela rede de informações podem aprender as burlas e dissimulações, obter ajuda das reciprocidades e da amizade, que podem ser importantes ganchos de permanência na escola, o que aumenta a sua chance de, em próximo julgamento, serem considerado apto aos próximos níveis.

Movimento semelhante deve ocorrer quando percebemos o decréscimo do número de ocorrências durante os bimestres. A força coercitiva contida na violência simbólica não tende a diminuir no passar dos meses porque a defesa da hierarquia é constante, em qualquer momento que o agente do corpo pedagógico tiver o seu poder de comando questionado, haverá novas reprimendas e ocorrências. No entanto os estudantes cada vez mais se

familiarizam com o lugar, conhecem as suas dependências, e o espaço, as interações dos sujeitos, além de já terem estabelecido o seu lugar na rede de informações o que facilita nas movimentações e comportamentos que devem evitar em determinadas circunstâncias com determinados sujeitos.

A quantidade expressiva de estudantes (aproximadamente 60 % do total de alunos em se tratando do ano de 2011) citados em ocorrências de indisciplina dá-nos a perspectiva da inadequação a normatividade escolar, reiterando a premissa de que há distância entre o *habitus* primário dos alunos e o presente na escola, haveria então a discrepância entre duas estruturas.

Não obstante a constatação dessa diferença, é preciso considerar que a desobediência nasce frequentemente do julgamento da utilidade e justiça das normas. Descarta-se em um primeiro momento a predominância dos aspectos inconscientes do *habitus*. O trabalho pedagógico, por sua vez, tem como características intrínsecas a existência de uma verdade objetiva a ser escondida que se relaciona na manutenção do poder do grupo da classe dominante (BOURDIEU, 2009, p. 34). Em sendo alvo de reflexão, mesmo que produto da diferença nos *habitus* existe uma falha na produtividade do trabalho pedagógico que impede a aceitação como verdade natural, útil e justa, e, portanto, se torne durável e transferível. Por outro lado, a transgressão, para Bourdieu (2009) agrega mais credibilidade à regra

Vide, por exemplo, o fora-da-lei outorgando objetivamente força de lei à lei que ele transgride pelo único fato de que se escondendo para transgredi-la ajusta sua conduta às sanções que a lei tem a força de lhe impor.

Princípio que se confirmaria se houvesse efetivamente a crença de que ao transgredir a regra, os estudantes estariam cometendo infração, uma espécie de *mea culpa*<sup>5</sup>, arrependimento que deixa transparecer que o erro que gera o desvio está no sujeito e não na regra. Mas o que acontece é o contrário, a regra é o vilão que não deveria existir porque os fundamentos que as alicerçam são premissas ilógicas e deturpadas.

---

<sup>5</sup> Frase latina que em português pode ser traduzida como “minha culpa”, ou “minha falha”. De forma a enfatizar a mensagem, o adjetivo *maxima* pode ser inserido, resultando em *mea maxima culpa*, que poderia ser traduzido como “minha mais [grave] falha” ou “minha mais [grave] culpa”.



## 6.2 A EFICIÊNCIA DA SALA DE AULA

A sala de aula é o espaço mais importante para se adquirir conhecimentos na escola, do ponto de vista dos alunos. Findam aí as semelhanças entre o pensar institucional e dos estudantes. A conflitualidade está nas maneiras de se estruturarem as relações e os objetivos dos seus sujeitos. No primeiro a ênfase é o ritual, e sobre ele o protagonismo do professor, a partição do tempo para o controle dos corpos e saberes. No segundo o protagonismo é a convivência sobre a qual se constroem identidades, nas quais as relações fluem entre sujeitos. Não é de se estranhar que 88% das ocorrências aconteçam na sala de aula.

Entretanto, a questão importante na qual devemos nos deter é se há eficiência da sala de aula em moldar corpos, tempo e saberes e em que graus. Faz parte da crença dos alunos que a sala de aula é o local de se aprender, é senso comum. Que o professor deve ser respeitado, configurando-se a confiança na autoridade pedagógica. Não houve quaisquer reclamações, nem ao menos comentário sobre os conteúdos, a sua importância, a maneira que as matérias são organizadas e pensadas para a escola ou o porquê de que sejam estes e não outros saberes ou o objetivo de serem estes e não outros: As dinâmicas exclusivamente pedagógicas não são alvo de crítica.

De acordo com Bourdieu (2009) faz parte da estratégia de ascensão social a crença na escola como uma das instituições perpetuadoras da diferença entre os níveis sociais. Nesse caso houve produtividade do trabalho pedagógico, com uma formação durável, integradora e transferível cujos propósitos de manter a separação de classes ficou obscurecido pela credibilidade da autoridade pedagógica pela sutileza da violência simbólica ao esconder a propositada ineficiência dos conteúdos da escola em viabilizar a instrumentalidade necessária para que o estudante das classes subalternizadas no domínio dos princípios da cultura dominante e do sucesso, a desvalorização de outros saberes interiorizando a autocensura e a auto exclusão.

Se os estudantes são impedidos de ascender socialmente por conta dessa alienação, esse trabalho não tem condições de responder. No entanto, se as estratégias institucionais contidas no esquema “sala de aula” suplantam a dinâmica em rede dos estudantes afirmamos que não, na verdade a potencializa pela interação mais íntima e prolongada dentre os sujeitos e essa interação possui fatores importantes: crítica da realidade, identificação das injustiças e desigualdades, ajuda mútua. Premissas que figuram na pedagogia do oprimido, aquela para a libertação, na conquista do mundo para “ser mais” negado pela opressão e que implica a problematização da sua própria opressão, o diálogo, e união (FREIRE, 2005, p. 194).

A necessidade que se impõe de superar a situação opressora, isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure outra, que possibilite aquela busca do “ser mais”. Porque a sala de aula tenta, mas não molda os corpos ou impede seus movimentos, não suprime as falas e nem as potencialidades de crítica e nem de criatividade dos estudantes, vide as tantas formas de escape e transbordamento, e quando a autoridade pedagógica se opõe a esses fatores, aparecem resistências e embates.

E falar sobre dinâmicas de classe, pressupõe a ideologia, aceitar proposições que são do interesse da classe dominante como próprios das classes dominadas na manutenção de uma hegemonia. Localmente os estudantes percebem toda a estrutura decadente da parte física da escola como algo que não poderia ser daquele jeito e que existe outro jeito ao qual eles deveriam ter direito. Distinguem no cotidiano o que é justo e o que não é, o que é privilégio de uns, a burocracia e a indolência dos dirigentes tanto da escola quanto do governo, da prefeitura (porque o sujeito nesse caso sintetiza toda a instituição). Sabem da presidente da República, a Dilma, tem opinião sobre ela, se fez bem ou se fez mal. É preciso nos lembrar de que são crianças e adolescentes estão em uma faixa de 10 (dez) a 16 (dezesesseis) anos, ainda falta muito de vivência e reflexão, mas antevemos sujeitos políticos em formação.

Se a escola contribui para um desenvolvimento das faculdades de discussão, do posicionamento, destrinchando a realidade do Brasil e do mundo, a fim de deixa-los exercer o que já é evidente e precisa ser expandida, a consciência política, ela não faz pela liberdade dialógica com as instituições. O estudante aprende por meio de outra tática, ver o micro jogo político da escola, e não falar dele, porque será alvo de reprimenda e em alguns casos e descrédito. Comentam entre os pares, na forma de ironias, piadas “a prefeitura isso ou aqui” ou comentários inconformados, sabem que deveriam, mas em muitos momentos “não tem

direito” e “não tem opção” e chegam à conclusão de que não serão ouvidos por ninguém de níveis maiores de hierarquia, nem na escola e nem na prefeitura, menos ainda a Dilma.

A instituição escolar usa indiscriminadamente a violência simbólica em suas mais diversas nuances e gradações. Uma delas eficiente no processo de auto exclusão são as inculcações que fazem os estudantes acreditarem que são incapazes de aprender o que lhes é ensinado e que a deficiência é efetivamente deles, uma culpa por algo que se é, seguido de um tom que sugere algo irreparável.

Vale a pena contar um caso: distribui uma folha de exercícios especialmente difícil, com letras de músicas para se notar os seres vivos citados e montar cadeias alimentares. Tinha noção do grau da dificuldade, expliquei todos os exercícios, li todos os textos junto com eles e disse: “levem para casa e façam, podem pedir ajuda a qualquer pessoa, ver o caderno, o livro, computador, quem tiver dúvidas eu vou ficar depois das aulas na sala xx. Eu faço junto com vocês.” Uma aluna ao final da aula demonstrando nervosismo me disse “professora, meu pai é analfabeto, a minha mãe trabalha fora e eu não tenho computador nem livro, eu não vou fazer.” Pedi calma e falei para me procurar depois das aulas. Ela veio acompanhada de uma amiga. Perguntei da folha, a amiga apresentou a dela, a que pediu ajuda não. Fizemos com a da colega e um a um ela mesma foi chegando às conclusões e as respostas dos exercícios depois de alguns direcionamentos simples de raciocínio. Ela levantava o rosto, espantada a cada resposta certa, até que a colega comentou: “fulana, você está acertando tudo!” o que ela respondeu “até eu mesma estou espantada, eu sou burra!”. Depois ela me falou que rasgou o papel das questões porque não sabia nada. Saiu sorrindo.

As amizades e as solidariedades na escola têm mantido muitos estudantes desmotivados na escola e de forma natural, na vontade de estar junto, conversar, na convivência, nas trocas, sem o tom de misericórdia de alguns projetos de reforço da qual se deve a eterna gratidão e se tem vergonha de participar. Têm feito mais pela escola contra a evasão do que qualquer método de vigilância das faltas, papéis para os responsáveis, repreensões.

Procuramos aprofundar a nossa discussão sobre as características das relações estabelecidas pelos sujeitos na escola. Se há preponderância da reprodução, de tal forma arraigada aos imaginários dos estudantes que os seus corpos apenas reverberem o código social escolar. Ou se existe uma postura de negação por parte dos alunos e que explicitamente

se choca com a escola instituição, a qual se configura como um espaço de antipatia, tanto com os saberes quanto com as práticas escolares. Por sua vez, a escola pode ser aceita como espaço de pertencimentos, uma “quase casa” na qual conscientemente se faz uma força de adaptação, local de vivências coletivas de sujeitos cujas relações são de cumplicidade e conflito, paradoxo da tentativa de conciliação de opostos. Por outro lado, até que ponto há apropriação dos espaços, dos ritmos e vivências, o *usucapio* dos sentidos da escola pelos estudantes, a presença dos transbordamentos das práticas culturais dos alunos atravessando a instituição pelos seus interstícios, inexoravelmente fluindo mesmo a revelia, independentes das regras escolares.

### 6.3 A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA

Os estereótipos difundidos pela cultura dominante circulam no imaginário dos alunos: a ascensão social e o desenvolvimento das capacidades humanas pela aquisição dos conhecimentos escolares e do corpo pedagógico. Instrumento igualmente ideológico é o medo do desemprego (CARNOY, 1986, p. 165) do qual a institucional escolar faz uso para se manter como instituição educacional de referência para melhores colocações no mercado de trabalho.

De fato, para os jovens, o trabalho é aspecto importante da vida social. Daqueles na faixa entre 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos (ABRAMO, 2005, p. 165), apenas ¼ nunca trabalhou, sendo que 76% estão no mercado de trabalho (36% ocupada, 32% desempregado, 8% em busca do primeiro emprego) e na faixa etária dos estudantes que participam dessa pesquisa, 5 (cinco) a 14 (quatroze) anos, 33% está no mercado de trabalho. Tal é o cenário da relação jovem-trabalho que levou Guimarães (ibid., 2005, p. 167) a identificá-los como “juventude trabalhadora brasileira”, posto que a “expansão da escolaridade dos jovens no Brasil não foi acompanhada de um efetivo desligamento da juventude do mundo do trabalho”

(ibid., 2005, p. 104), mas para os jovens são projetos sobrepostos, com ênfase em um ou em outro dependendo da condição social e momento do ciclo de vida.

Para o jovem as palavras associadas ao trabalho (ABRAMO, 2005, p. 166) são primeiramente necessidade (64%), independência (55%) e crescimento (22%). Uma porcentagem estatisticamente insignificante associou trabalho à “exploração” enquanto uma faixa de jovens com renda maior de dez salários mínimos respondeu que trabalho está associado a “auto realização” (11%).

De acordo com Abramo (2005, p. 64), o trabalho é uma categoria-chave para os jovens, é assunto de vital interesse junto com educação, que terminam por estar relacionados por força da ideologia dominante na crença do progresso pelo trabalho. A alienação existe no que concerne a não interligar as atividades de trabalho nas condições capitalistas que buscam a acumulação pela mais valia, à exploração da mão-de-obra em benefício de outrem que não o trabalhador. Todavia, a principal característica do trabalho é a necessidade dos jovens pertencentes a uma população que se obriga a exercer atividade produtiva para seu sustento e não por prazer, ascensão social, realização: a juventude *necessitada* trabalhadora brasileira.

A escola, por sua vez, está muito menos preocupada com a formação profissional dos estudantes, do que em localizá-lo no mundo capitalista, suas regras de convivência hierárquicas e silenciadoras e enquadramentos sociais e culturais. A escola enquanto instituição, que funciona como aparelho ideológico, é eficiente nos mecanismos de inculcação para que se perpetuem as diferenças de classes pela auto exclusão de muitos estudantes através da evasão e por não instrumentalizar os estudantes no domínio dos princípios da cultura dominante devido a baixa qualidade do ensino propositalmente idealizado para ser reflexo atrasado de saberes acadêmicos exteriores a escola, indiferentes á sua dinâmica e a condição subalternizada dos estudantes.

De acordo com Frigotto (2010, p. 206) “Na prática isto se revela pela maior preocupação com o discurso ideológico do que com o fornecimento de uma base concreta de conhecimento vinculada aos interesses ideológicos e políticos da classe trabalhadora”.

Contraditoriamente, Abramo (2005, p. 27) demonstra que a escola passa por uma crise de credibilidade “Tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta

hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadora da sociedade”.

De que forma então conciliar a confiança na escola supostamente adquirida através da ideologia e ao mesmo tempo a descrença no seu papel social por conta da percepção da sua ineficiência e da sua falta de significado? Contradição da sociedade moderna capitalista, tanto do sistema, que precisa de mão de obra cada vez mais especializada e ao mesmo tempo manter a dominação ideológica, quanto dos estudantes e suas famílias, que, em se percebendo as precariedades e desigualdades a instituição escolar aposta nela como solução para minimizar as disparidades.

Carnoy (1986, p. 79) expõem que

Além disso, a educação representa uma das poucas esperanças de mobilidade social de geração a geração para a maioria das famílias e indivíduos, de tal maneira que, enquanto a ideologia da realização educacional persistir, também persistirá a exigência de mais educação como um instrumento para a obtenção de status.

É nesse espaço de contradições entre expectativas e realidade objetiva que o estudante se confronta com todo um sistema pensado para um propósito diferente do qual almejam, e mesmo assim estão na escola, nas convivências, tolerando, reinventando e lutando por melhores situações imediatas e futuras na medida das suas possibilidades, nas redes de sociabilização e informação que agem na escola, nas disputas de poder tanto nos menores e maiores níveis políticos que não abrem mão de um processo muitas vezes silencioso de crítica e reflexividade, outras vezes de movimentos contestadores explícitos.

Em se analisando as premissas da reprodução das desigualdades sociais, a ideologia deveria ser a cortina que impede o desvelamento da verdade sobre os fundamentos da desigualdade e da sua perpetuação. Na escola, deveria haver o arcabouço da alma coletiva, alicerce de um espírito de aceitação de diretrizes implícitas, porém eficazes: funcionalismo perfeito, uma colmeia na qual as desarmonias são circunstanciais.

No entanto, em se tratando do cotidiano escolar, nem a violência simbólica é tão sutil – vide o medo e as agressões verbais –, tão pouco os sujeitos deixam de constantemente passarem a limpo as suas vivências. Fazem o exercício contínuo de análise das situações, suas circunstâncias, pesam as consequências das ações e questionam as condições de vida nas

quais estão imiscuídos, que muitas vezes é opressora e limitante. Da mesma forma a ideologia esbarra na criatividade que reinventa o ambiente controlado e não detêm os afetos, que vão além das hierarquias e nem destrói os desejos impulsionadores de mudança.

Assim, falha a ideologia no processo de reprodução, de forma que a escola do capital possui o princípio da sua própria dualidade, o germen da escola revolucionária, de acordo com Carnoy (1986, p. 66)

Em uma análise gramsciana, esta possibilidade focalizaria a crise da hegemonia, e o desenvolvimento de uma contra-hegemonia, especialmente a ação na escola, que tenderia a produzir mais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (conscientização da juventude da classe trabalhadora na escola).

Todos os esquemas da instituição escolar para contenção do corpo, desde a compartimentalização do espaço até o uso de parafernálias para uniformização é uma tentativa de se fazer uma escultura social tendo como alvo a *hexis* corporal, porque ela é a exteriorização do *habitus*, e, portanto, indicativo do quanto da ideologia foi inculcada e modificou o modo de pensar e de valorar o mundo que se põe em ação pelo corpo e no corpo. Por isso o cerceamento contínuo preventivo e a punição rápida para inibição. O julgamento da *hexis* corporal seria um termômetro para perceber os níveis de eficiência do trabalho pedagógico modificação do *habitus* primário, à semelhança ao *habitus* escolar, na sua totalidade.

Contudo, percebemos nesse trabalho que os estudantes se adaptam às condições escolares sem abrir mão das suas liberdades e princípios, adaptação esta que também concerne a *hexis* corporal. A *hexis* corporal mostra sua flexibilidade, não de retirada de princípios constituintes, mas da possibilidade de fingimentos e novas construções. Dessa forma a reprodução a que se pretende a escola não detém nem a reflexão e nem os modos de ser nos corpos, além de permitir o simulacro da sua produtividade.

Deixando de lado discussões sobre os fundamentos das maneiras de aquisição dos saberes particulares à psicologia assim como o papel da linguagem, da convivência nos processos de incorporação, pelas as delimitações dos objetivos desse trabalho, nos deteremos em aspectos sociais referentes ao *habitus*. Não obstante a instrumentalidade das teorias bourdiesianas, que tratam da reprodução e a o protagonismo da instituição escolar como um de seus agentes, associando com as forças produtivas do capitalismo, é preciso estabelecer

limites ao uso desses recursos analíticos no que tange aos objetivos do presente trabalho. Em se tratando do cotidiano escolar, lidamos também com o caráter mais microscópico das relações sociais, suas subjetividades, sentimentos, desejos, idiossincrasias. Existem críticas à teoria do *habitus* que se relacionam tanto a sua natureza totalizante e unificadora, seu foco único nas relações de poder e a invisibilidade dos sujeitos nas relações sociais, aspectos que são essenciais à nossas reflexões.

De acordo com Peters (2009, p. 26) a abordagem praxiológica de Bourdieu busca ferramentas analíticas para superar a dicotomia objetivismo/subjetividade através de um modelo que vai além do conjunto de teses sobre um processo sociológico concernente a um campo, que pretende ser um programa intelectual que se preste a orientar investigações empíricas de uma vasta gama de contextos e relações sociais, seus liames e forças motrizes (ibid., p. 24).

Na visão de Lahine (2002) modelos macrosociológicos se tornam enganosos e caricaturais quando se colocam a explicar um caso particular porque “a realidade social encarnada em cada ator singular é sempre menos lisa e menos simples que aquele”, e exorta contra as seduções de uma teoria da unicidade, de experiências em feixe “empilhamento ou estocagem de conhecimento” em relação à outra do “esfacelamento e fracionamento” dos sujeitos.

O que fazer com os atores que não combinam a totalidade das propriedades que caracterizam o grupo em seu conjunto? O que fazer com os operários não qualificados que leem muito mais do que o esperado e que bagunçam a problemática teórica imaginada sobre os gostos e desgostos de classe? Com aqueles que, em certos pontos, em certos domínios, parecem mais próximos dos empregados ou das profissões intermediárias? (LAHINE, 2002, p. 18)

Ainda sobre os sujeitos da sociologia de Bourdieu, Certeau (2009, p. 117) foca sua atenção na ênfase que o sociólogo dispensa ao lugar onde se dá a prática mais do que a prática propriamente dita (a criação do espaço, a presença do corpo individual e coletivo e das significações), da falta de visibilidade dos sujeitos nas análises de comparação entre sociedades no qual o autor desaparece, como se não fosse um teorizar sobre a prática que inevitavelmente terá um agente, mas como uma localização vetorial de ações congeladas no desenho da teoria (CERTEAU, 2009, p. 110-111). A supremacia da interpretação pelo viés da estrutura social na qual todo fenômeno tem como explicação básica relações de poder, um



fator determinante, algo que Certeau chamará de “docilidade à racionalidade socioeconômica” (ibid., 2009, p. 121) descartas inúmeras subjetividades que também fundamentam as práticas dos sujeitos.

Combinação (com longínquos toques pascalianos) entre a pulverização da razão e uma fé dogmática. Ele bem conhece o saber científico e o poder que o funda, da mesma forma que essas táticas cujas astúcias ele sempre de novo joga com tamanho virtuosismo em seus textos. Ele então irá encerrar essas astúcias por trás das grades da inconsciência e negar, pelo feitiço do *habitus*, o que falta a razão para que este seja outra coisa que não a razão do mais forte.

O *habitus*, por sua vez, teria uma pequena margem de possibilidade de mudança em momentos específicos de crise, desajustes provocados por mudanças sociais. Contudo, esse esforço reflexivo que gera auto-reapropriação (PETERS, 2009, p. 34) é um aspecto pontual involuntariamente criada por fatores externos, os sujeitos não reflexivos são induzidos pelas circunstâncias a produzir novas “formas-fórmulas” que se tornarão, de novo, inconscientes. Como nos fala Certeau, “a inconsciência do grupo estudado era o preço a pagar (...) por sua coerência.” (CERTEAU, 2009, p. 117). Logo, o conhecimento da sociedade é maior do que o sujeito que construiu esse conhecimento suplanta motivações pessoais, afetivas ou intelectuais e mais uma vez são duas estruturas que dialogam, nos momentos sincrônicos, na concordância, em tempos de crise, as mudanças sociais motivadores incitando um processo reflexivo temporário para nova organização dos padrões.

Cardoso (2011, p. 122) faz observações sobre as dificuldades do funcionalismo, na procura por determinar as características mais gerais do sistema social, como metodologia de estudo de sociedades complexas demonstrando que “O conceito se limita a identificar adaptação de certo comportamento às situações concretas da vida dos sujeitos. Limita-se a demonstrar o caráter adaptativo de certos padrões culturais em relação a um sistema que permanece indeterminado”.

O que se tem como sociedade complexa diz respeito à concomitância de informações, formas de viver, pluralidade de mundos sociais na qual os sujeitos estão imersos, de acordo com Lahine (2002, p. 27)

Entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação etc., que são muitas vezes levados a frequentar, os filhos de nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista da socialização que desenvolvem.

Por conseguinte, a formação de um *habitus* homogêneo é colocada em cheque. Lahine nos fala da raridade em se encontrar uma configuração familiar homogênea, que resultaria por consequência em um *habitus* primário com disposições gerais uniformes. Diferentes formas de socialização, experiências, gostos e comportamentos caracterizam as famílias e mais se diversificam e são potencialmente mais contraditórios quanto mais numerosa for a família (ibid., 2002, p. 36).

Sobre a produção de um *habitus* de classe homogêneo, Lahine aponta a mesma dificuldade tanto para classes dominadas e dominantes para a eficiência do trabalho pedagógico, explicando que os filhos da burguesia também passam por trabalho pedagógico que não é uma “herança do capital cultural” que não se dá “naturalmente”, mesmo nas famílias mais abastadas, como por exemplo, no desenvolvimento da leitura, igualmente rejeitada por estudantes da classe dominante e subalternizada.

A produção de *habitus* homogêneos em todas as esferas da vida é um sonho de professor. As transposições culturais desejadas ou programadas opõem-se muitas resistências: interesses sociais mobilizados em direções opostas, públicos indiferentes, materiais culturais rebeldes, fontes de legitimidade competitivas. De um lado as intenções de prisioneiros escolares, do outro, a vida social ao ar livre." (ibid., 2002, p. 29)

Dessa forma, o sujeito, de posse das suas formações históricas múltiplas e complexas, vivenciando as escolhas no presente, também heterogêneo, engendra novas disposições cuja força motriz pode ser uma “pluralidade de lógicas efetivas” (ibid., 2002, p. 158). Assim, a definição de cultura como única e monolítica é contraproducente em sociedades complexas como em áreas de intensa urbanização nos quais existem vários agentes de transmissão cultural (produtores de valores e referências) em um mesmo espaço geográfico interferindo em uma grande diversidade de modos de vida. (CARDOSO, 2011, p. 127)

Para Abramo (2005, p. 123), os estudantes já possuem práticas consolidadas que trazem para a escola, que é uma fração dessa “sociedade estratificada e segmentada que oferece uma pluralidade de universos semânticos relativamente autônomos, mas não independentes.” (CARDOSO, 2011, p. 125)

De acordo com Cardoso (2011, p. 449) “Cultura é um conjunto simbólico referente a um grupo social que dá sentido ao mundo em que vivem, é compartilhado, formulado e transformado por esse grupo, ou seja, a dinamicidade das culturas é característica tão intrínseca quanto a sua produção.”

Se os estudantes são sujeitos transformadores dessa cultura complexa, eles manipulam os recursos que tem a seu dispor em uma constante reformulação da sua visão de realidade que altera os seus padrões de comportamento. Essas transformações não se dão à revelia das disputas de poder concernentes à desigualdade. Apesar de não ser o fundamento único de explicação da realidade social, em se tratando de sujeitos de classes subalternizadas, é importante fator de adaptação, porque limita os recursos econômicos, os canais de participação social e regulam o acesso a qualificação elevada, aos contatos interpessoais próprios e requisitos formais como documentos e diplomas. Por consequência, os sujeitos possuem características culturais próprias em um contexto de várias influências sociais e culturais e que encaram limitações econômicas que geram readaptações culturais.

Uma das faces dessas adaptações relatada por Cardoso (2011, p. 140), e que é extremamente marcante na escola, é a importância da sociabilidade direta na constituição e interpretação do seu universo

(...) nessas camadas da população que possuem capacidade muito reduzida de manipular as instituições burocráticas e formais que regulam o acesso ao poder, à informação e aos diferentes “benefícios” da civilização urbana, a vida associativa e as formas de representação estão muito dependentes de um relacionamento relativamente espontâneo ou informal associado à comunicação interpessoal direta.

Essa forma de comunicação nós percebemos nas redes de relações e informação na escola, nas maneiras de lidar com os limites institucionais e com os conflitos resultantes da convivência com sujeitos de diferentes origens sócio-culturais além de julgar os valores da sociedade capitalista moderna e seus os meios de comunicação de massa.

A integração da informação é feita por um processo de elaboração coletiva. São as conversas que permitem formular ou validar julgamentos acerca do que é verídico ou inverídico, verdadeiro ou falso, certo ou errado, bom ou mau, bonito ou feio, construindo simultaneamente um esquema de referência dentro do qual se possa orientar a conduta. (CARDOSO, 2011, p. 140)

Esse universo de elaboração coletiva própria não gera necessariamente uma uniformidade, porém muitas vezes padrões contraditórios e híbridos, levando a heterogeneidade dos hábitos

No caso daqueles que são chamados, conforme as situações, de "trânsfugas de classe", os "desclassificados pelo alto", os "desenraizados", os "autodidatas", os "bolsistas", os "portentos", e que saíram de suas condições originais pelo caminho escolar, trata-se de uma clara oposição entre duas grandes matrizes de socialização contraditórias (o universo familiar e o universo escolar), cujos valores simbólicos são socialmente diferentes no âmbito de uma sociedade hierarquizada (prestigioso/desvalorizado; alto/baixo; dominante/dominado...), que leva a heterogeneidade dos hábitos, dos esquemas de ação introjetados a se organizarem sob a forma de uma divisão do eu, de um conflito interno central que organiza (e embarça) cada momento da existência. (LAHINE, 2002, p. 42)

O que reforça o caráter mutante das culturas, nas quais as resistências podem não ser necessariamente oposição, mas mudanças em andamento em um processo de recriação cultural

Alcançados pelos meios de comunicação de massa, postos em contato por sua participação no mercado de trabalho ou de bens, os habitantes da cidade vivem um contínuo processo de recriação cultural. As influências da cultura dominante não são tão poderosas que apaguem definitivamente diferenças; e nem as particularidades podem sobreviver sem um processo de redefinição do qual surgem novas significações para traços e comportamentos antigos. (CARDOSO, 2011, p. 132)

Sobre a realidade da escola, os estudantes, através da reflexão sobre as vivências conflitivas na escola, percebem a ideologia institucional circulante no ordenamento escolar. A partir do passado apreendido e das circunstâncias do presente e através da flexibilidade de ação que possuem como sujeitos das suas práticas, adaptam-se a essa normatividade na tentativa de conciliar seus modos de vida e interesses, seja na dissimulação da *hexis* corporal, no fingimento da produtividade do trabalho pedagógico utilizando a escola instituição como uma tática geracional para minimização das desigualdades sociais ou na escolha consciente do embata para limitar o poder coercitivo institucional.

Logo a indisciplina ameaça a ordem escolar, erode as relações hierárquicas e desloca para o lado dos estudantes a balança desigual do poder, assim como a reflexividade dos sujeitos e as capacidades de readaptação ameaçam a reprodução.

Podemos refletir com Carnoy (1986, p. 66), quando este nos expõem que

Se o Estado e seus aparelhos estão também sujeitos à luta de classes, então a luta na escola pode servir diretamente ao processo de transformação, sendo mesmo possível conceber que a escola, na sociedade capitalista, possa tornar-se bastante independente da reprodução capitalista.

Existem várias incertezas quando se pensa em definições estanques no campo da educação. Quando se fecham conceituações como o adjetivo “indisciplinado” não fica claro qual parâmetro julga o comportamento como indisciplina, deixa-se de examinar o contexto histórico-social, desvirtua-se a particularidade do sujeito e suas relações, abstêm-se de caracterizar processos, naturalmente complexos e interligados. Singularizar, longe de trazer a segurança da definição, torna o conceito uma ilha, um signo sem causalidade e que se presta, por causa da sua natureza ambígua, a manipulações e distorções. Mesmo educar não se trata simplesmente de uma atividade que alguém exerce sobre indivíduos, impessoais, descaracterizados, objeto que se coloca em movimento por força externa. E se submetem todos, sujeitos e instituições, às conjunturas sociais, as macroestruturas da sociedade que desenham cenários mutantes ilusoriamente distanciados das disputas locais e do dia a dia. As relações de poder na escola precisam de um olhar que intente uma contextualização complexa tanto de processos locais quando macrossociais.

Tentando trazer esse olhar para a educação pública no Brasil, percebemos as mazelas de um sistema educacional desigual no tratamento aos seus sujeitos (alunos de escolas pobres ou ricas, professores bem ou mal formados, escola de periferia ou de centro, municípios pobres ou ricos...). O formar, aí percebido como educar, perpetua uma injustiça social historicamente incrustada na sociedade brasileira e que passa como um rolo compressor sobre individualidades (suas vontades, prazeres, planos de vida, sonhos) e pretende uma homogeneização cultural na formação de um perfil desejado (perfil de “povo” para as escolas de periferia, perfil de “chefe” para as escolas ditas ricas) além da seleção de classes pelo capital cultural, para a formação de uma força de trabalho passível de servir de base para uma acumulação de riquezas oriundas da exploração.

O amesquinamento das capacidades dos discentes seria resultado almejado pelo sistema capitalista, hoje com o caráter global da acumulação, que tem por premissa alianças entre elites governamentais e civis (HARVEY, 2004, p. 52). Há que se desenvolver, em favor

dessa elite burguesa, indivíduos que sejam, ao mesmo tempo, mão-de-obra barata e manipulável, consumidor volúvel e adepto das relações estabelecidas pelo capital (ibid., 2004, p. 38).

No entanto, existe contestação. As questões relativas à reprodução das relações perniciosas de dominação não são ignoradas, a educação, revista sob a óptica de análises conscientes dos sujeitos que formam a sociedade e a escola, põe em cheque os direcionamentos das forças hegemônicas, produz críticas e tece panoramas alternativos.

A escola como outro local privilegiado do ensino (para além existem os grupos sociais de origem como a família, instituições religiosas, a convivência no bairro) é planejada como precária e engessada por currículos cientificistas para o sucesso dos filhos da hegemonia e cerceadora de liberdades e expressões plurais tanto das culturas quanto de práticas inovadoras.

Esse sistema limitador é metodicamente traçado por políticas públicas e justificado por teorias acadêmicas que recaem na escola, que já é perpassada pelas precariedades historicamente constituídas e politicamente perpetuadas, agravando a conflitualidade do cotidiano escolar: há imensas deficiências em conciliar as questões globalizadas do currículo e metas de eficiências e alvo de demandas por contribuição efetivo no ensino para ascensão social por parte dos alunos e comunidade escolar.

Dessa forma, é importante continuarmos a reflexão sobre os estudantes no cotidiano escolar também através da análise das características dos jovens no contexto sócio-histórico da contemporaneidade, através de outros olhares que enfoquem as suas vivências na sociedade a fim de captarmos o maior número de matizes possíveis dessas complexas relações principalmente porque das diferentes interpretações resultam diferentes maneiras de lidar com as situações de choque na escola, como a indisciplina.

#### 6.4 A JUVENTUDE E A CONJUNTURA MODERNA

Muitos perfis traçados pelo senso comum para descrever os jovens na sociedade contemporânea estão ligados ao controle dos meios de comunicação de massa dando origem a indivíduos consumistas e hedonistas, politicamente não engajados e desunidos, vivendo uma época de apatia e indiferença para com as condições coletivas tanto do próprio grupo “jovem”, quanto de classe ou como pertencentes a um conjunto mais global, a humanidade. Dessa forma as suas aspirações não são para o futuro, e sim para um presente próximo na realização de objetivos individualistas com o menor esforço e maior velocidade possíveis.

Enquanto estudante, o desinteresse pela escola, o desrespeito à autoridade e a falta de seriedade no que concerne aos estudos é um estereótipo comum que a sociedade impinge ao jovem brasileiro das classes subalternizadas, que oscilariam entre a apatia e a rebeldia sem causas, encontram-se, portanto, necessitados de maior “conscientização” do seu comportamento e maior disciplina por parte da escola.

No entanto para Canevacci (2005, p. 46) originou-se nesses tempos pós-modernos uma juventude inventora de formas peculiares de interpretação e consumo do mundo, desde seus objetos, concepções artístico-políticas, modificações sociais e corporais que transvertem o limite da ordem institucional moderna

*A comunicação juvenil, que me interessa, recusa-se a permanecer restrita ao âmbito das políticas tradicionais, aquelas políticas nascidas nas órbitas dos partidos de massa pós-fascistas, de rituais obsoletos, retóricas inúteis, organogramas rígidos, congressos superprevistos (o secretário que faz a introdução e a conclusão!).*

Desse modo, ultrapassa-se o labor, atividade para suprir processos biológicos vitais e o trabalho como relação artificial entre homens por ter a mediação de coisas ou da matéria, o homem na ação, única atividade que é prerrogativa humana, diferente do labor e do trabalho (ARENDDT, 2007, p. 15). A juventude não se coloca como oposição a quaisquer ideologias ou

movimentos hegemônicos porque são donos de expressões independentes. Portanto falar de relações de exploração através do trabalho é contraditório: haveria a libertação do trabalho (CANEVACCI, 2005, p. 30), que não é mais referência para o seu modo de viver, pertence a outras conexões, criativas e temporárias.

O início e o fim da juventude já não se limitariam pela atividade laboral, esse período se elastece, “jovens presentes-futuros, não mais adolescentes e ainda não adultos” (CANEVACCI, 2005, p. 30). Portanto, as relações de classes resultantes do modo de produção capitalista não representam mais a problemática principal das sociedades e principalmente da juventude

A clássica dicotomia cultura hegemônica/culturas subalternas (quer fez com que antropólogos gramscianos, empenhados em contrastar qualquer inovação conflitiva nascida nos anos 1960, escrevessem uma infinidade de textos) exauriu-se definitivamente. (ibid., 2005, p. 15)

Já que não se restringe à política tradicional e suas retóricas (ibid., 2005, p. 34), a juventude ignora a normatividade por pura não significação da dicotomia legalidade/ilegalidade, suas vivências a ultrapassa, fluida que é a “nonorder” (ibid., 2005, p. 169). A anomia se espalha tão naturalmente pelos interstícios dos sistemas, inevitável pelo afastamento dos jovens das disputas de poder, porque não querem e não buscam exercê-lo e por isso mesmo o descentraliza. (ibid., 2005, p. 171)

Essa fluidez deriva da tendência a sincretismos culturais, a juventude modifica-se no espaço e no outro, personalidades mutantes que já não se prendem às instituições e seus sistemas familiares, comportamentais, raciais, sexuais (CENEVACCI, 2005, p. 18). O sujeito é plural, móvel, uma escultura própria de fragmentos, descontinuidades e contradições. Constituído de incoerências entrelaçadas nas personalidades, não de forma dialéticas, não há síntese, mas em convivências irresolvíveis (ibid., 2005, p. 161). Tais princípios paradoxais vivem nos sujeitos, harmoniosamente ou não, fruto de experiências de diversas inspirações influências e vivências culturais.

O sincretismo e as hibridizações são a matriz de movimento do jovem na sociedade. Existe o desejo de infinitude na expansão dos limites (ibid., 2005, p. 164) tanto criativos quanto corporais, sem pudores de modicar-se, no mover, no agir, no corpo. Essa liberdade completa-se com o viver do imediato em um presente dilatado e móvel, rompendo com as



barreiras geográficas. As simultaneidades seguem espalhadas pelo tempo presente e no espaço virtual ao passo que se perdem as amarras do passado, uma sobra limitadora da inovação e do fluir.

Para Bourdieu (1983, p. 2), no entanto, as divisões entre idades são arbitrárias, representações ideológicas para conceder aos mais velhos poder. A ligação direta entre idade biológica e idade social é complexa e depende dos parâmetros de cada sociedade do que se considera jovem e do que se deve fazer/aparentar um jovem. As diferenças entre classes sociais são cruciais para diferenciar quem é ou não jovem, como ocorre entre adolescentes da classe burguesa e da classe operária que possuem diferentes comportamentos apesar de estarem ambos na mesma faixa etária

Por exemplo, poderemos comparar sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos “jovens” que já trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos quase-lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia e preços baixos, entradas para teatro e cinema a preço reduzido, etc. (ibid., 1983, p. 3)

Ainda citando Bourdieu (1983, p. 4), a instituição escolar coloca tanto os filhos da burguesia quanto os das classes populares em situações semelhantes porque permite a ambos usufruir da condição de “estudante”, um período que lhes é permitido uma série de atividades concernentes ao mundo escolar associado ao afastamento temporário do mundo do trabalho. No entanto, as semelhanças entre o período escolar e seus frutos para os dois grupos finda nessa ponto. Não obstante as aspirações de ascensão social, os filhos das classes subalternizadas terão suas ambições frustradas enquanto para os filhos das classes dominantes o sucesso escolar e permanência na classe hegemônica é quase um vaticínio.

Quanto às manifestações dos jovens na escola, para Bourdieu os seus descontentamentos com o sistema escolar e a sua reprodução, não são consideradas uma expressão política porque se tratam de questionamentos vagos que ao mesmo tempo encerra o potencial revolucionário para superar os aparelhos ideológicos, mas que não acharam ainda o seu discurso, o seu foco e sua coesão que deve questionar toda a estrutura institucional:

O que acontece através de formas mais ou menos anômicas, anárquicas, de revolta, não é aquilo que se entende comumente por politização, isto é, aquilo que os aparelhos políticos estão preparados para registrar e fortalecer.

É um questionamento mais geral e mais vago, uma espécie de mal-estar no trabalho, algo que não é político no sentido estabelecido, mas que poderia sê-lo; algo que se parece muito a certas formas de consciência política ao mesmo tempo cegas em relação a si mesmas, porque não acharam seu discurso, e com uma força revolucionária extraordinária, capaz de superar os aparelhos, como encontramos por exemplo entre os sub-proletários ou os operários de primeira geração de origem camponesa. Para explicar seu próprio fracasso, para suportá-lo, estas pessoas devem questionar todo o sistema, em bloco, o sistema escolar, e também a família, com a qual elas estão ligadas, e todas as instituições, com a identificação da escola com a caserna, da caserna com a fábrica. Há uma espécie de esquerdismo espontâneo que em mais de um traço o discurso dos sub-proletários evoca. (BOURDIEU, 1983, p. 6)

Logo os conflitos na escola estariam ligados muito mais a uma separação econômico-social do que referente à necessidade/desejo de expressão cultural e subversão das formas de viver a escola. As culturas não agem na escola, são apenas fatores de seleção e capital adquirido.

Também para Lassance (apud ABRAMO, 2005, p. 40) a noção de juventude é essencialmente uma construção histórica burguesa e que serve aos seus propósitos, uma fase de transição infância/adulto para o desenvolvimento das capacidades produtivas e de participação da sociedade capitalista. Como categoria referente ao sistema produtivo e não a características biológicas ou culturais, haveria certa uniformidade entre os perfis de juventude no Brasil, segundo o autor, “A proporcionalidade e as regras públicas educacionais constitucionalizadas permitiram, e certamente esta é a principal razão, que a condição educacional dos jovens no país alcançasse um relativo grau de isonomia.” (ibid., 2005, p.79)

As regionalidades e a formação cultural dos grupos de origem não teriam tanta influência quanto às diferenças criadas pela disparidade econômica como entre os jovens que residem em centros urbanos ou periferia, grandes cidades e as demais, população rural e urbana.

Na visão de Fleuri (2000, p. 45), a escola de hoje tem como foco central a transmissão de uma cultura hegemônica coesa, imposta por grupos sociais detentores de maior poder em detrimento das expressões culturais das minorias. Reconhece a presença da exclusão social que se agrava com a perda da identidade cultural, porquanto esvazia os movimentos sociais de seus elementos coesivos.

Por conseguinte, uma maneira de fortalecer as classes subalternizadas seria a educação intercultural, cujo ponto de contato entre os sujeitos da escola é a cultura de cada sujeito, caracterizado justamente por ser o produtor e sustentador de sua cultura, provocando confrontos de visões de mundo e reciprocidades, pontos de interação entre sujeitos com suas respectivas identidades culturais (FLEURI, 2000, p. 53). Trata-se da ênfase ao potencial educativo dos conflitos que, ao mesmo, tempo, dariam origem a relações críticas e solidárias (ibid., 2000, p. 49).

Corroborando com essa visão, Sposito (apud ABRAMO, 2005, p. 123) levanta a questão das vivências não escolares dos jovens com as quais eles adentram a escola, seus modos de vidas, que trazem para esse espaço, dos quais fazem uso, porque os tem como alternativa, e certamente querem preservá-los. Sposito ainda nos esclarece sobre a influência conjunta de vários agentes de transmissão cultural na sociedade contemporânea

Esse aspecto é particularmente importante para países de expansão escolar recente, como é o caso brasileiro, porque teríamos de perguntar se, em algum momento da socialização das novas gerações a escola foi agente privilegiado, central ou detentor de certo monopólio da transmissão cultura (...). Essa confluência de vários agenciamentos socializadores, para além das instituições clássicas da reprodução cultural – família e escola – nos levaria a considerar a ideia de “socializações compósitas”. (ibid., 2005, p. 95)

Brukner (1997, p. 269), por sua vez, nos traz um ponto de vista ímpar a respeito das relações de poder na sociedade, que desde o início dos anos setenta vem experimentando a deterioração da abundância material (desemprego e rede de garantias em decadência) e representação do proletariado como grupo oprimido por excelência com o fim da tensão Leste-Oestes com a derrocada do socialismo.

Pulverizam-se os grupos não mais em classes, as tensões repartidas às voltas com interesses particulares, em uma tendência a judicialização da sociedade no pleito de serem atendidas suas reivindicações, a lei não mais generalista tendendo a adaptar-se ao microcosmo da lide, particularizada em exceções viáveis ou isenções necessárias (ibid., 1997, p. 126).

Da inocência ontológica justificada por Rousseau (ibid., 1997, p. 117) que faz o indivíduo a menor minoria existente, até ao âmago da intenção velada do exercer a vontade de poder sobre o outro (ibid., 1997, p. 137).

Brukner (1997, p. 124) traz a tona a vitimização como instrumento nas disputas sociais. Determinados grupos sociais granjeiam simpatia junto à opinião pública para fazer valer a sua queixa, voz, vontade, usam a defesa das diferenças e da opressão como maneiras de adquirir privilégios nas disputas de poder quando são, verdadeiramente, grupos que tem acesso aos meios legais (BRUKNER, 1997, p. 127), e por isso exercem poder sobre aqueles grupos que não possuem, novamente legitima-se a supremacia de grupos sociais com maior poder social e político em detrimento das classes populares.

Enquanto se discute a inserção de assuntos importantes, porém específicos a favorecer determinados grupos nos currículos escolares esquecesse-se da opressão exercida por aqueles que detêm poder econômico e político, da injustiça social e do controle ideológico que se pretende sobre os jovens na escola que não os capacita nem intelectualmente muito menos politicamente para o mundo capitalista.

O relativismo, certamente valoroso se comparado ao evolucionismo social que o antecedeu, inaugura uma controvérsia relativa à natureza do ato humano nas suas relações: se todas são aceitáveis por sua particularidade, os limites do inaceitável inexistem. De acordo com Brukner (1997, p. 47)

No multiculturalismo, cada grupo humano tem uma singularidade e legitimidade que forma a base de seu direito de existir, condicionando sua interação com outros. Os critérios do justo e injusto, crime e barbárie, desaparecem antes do critério absoluto do respeito à diferença. Não há qualquer verdade eterna: a crença neste tronco que provém do etnocentrismo ingênuo.

O iluminismo, se passado a limpo, capaz de autocrítica tentando a todo custo conter os epistemicídios (SANTOS, 2004), deixa de herança o apreço pela liberdade e pela igualdade, sem as quais não existe uma humanidade, nem mesmo como tentativa utópica.

Antes de confrontar em um combate estéril o particular com a sociedade, devemos abordá-los em termos de antinomia (mais no termo jurídico: contradição entre leis), de oposição fecunda, já que se concebem um ao outro. (ibid., 2004, p. 46)

O abandono dos ideais iluministas é criticado por Brukner que ressalta a importância dos princípios democráticos como os de igualdade e liberdade sendo mesmo superiores aos individualismos. Enquanto aprofundam-se suas raízes democráticas nas relações sociais, o sujeito se torna o regulador da ordem (ibid., 2004, p. 271), que se alicerça

na educação, na responsabilidade e também na liberdade, que terminam por sustentar a possibilidade dos grupos terem sua cultura própria respeitada.

## 6.5 OS JOVENS ESTUDANTES NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Abramo (2005, p. 59), enquanto categoria arbitrária, os próprios jovens também têm a sua delimitação do término da juventude que se dá quando assumem responsabilidades (32%), quando constituem família e se casam e tem filhos (31%).

A obrigação de manter-se ou manter a outrem, o sustentar da sua própria vida ou do núcleo familiar está interligada à necessidade econômica e ao arranjo social que dá ênfase a família e as redes de sociabilidade direta. Enquanto meio de prover sustento, o trabalho está diretamente ligado à passagem do jovem para o mundo adulto. Para o jovem há diferença entre aquele que trabalha para “ter as suas coisas”, e aquele que se sustenta. O primeiro ainda é jovem, o segundo não, faz parte do mundo adulto que se confunde com o mundo do trabalho.

Assim a argumentação de Canevacci (2005) sobre o prescindir do labor/trabalho nos moldes tradicionais, para esses jovens não procede, porque é categoria base para classificação social, o que reforça o ponto de vista de Bourdieu de uma divisão que não faz correspondência com a idade biológica, mas como arranjos sociais e disputas de poder.

Enquanto aparelho ideológico a escola é contraditória e por isso agente duplo, ao limitar o jovem a conhecimentos parcos e a disciplinas cerceadoras, contribuindo para a reprodução das desigualdades e ao mesmo tempo contribuindo para a formação de uma consciência crítica das diferenças sociais pelas vivências da falta de significação, da desigualdade e das injustiças, reflexividade que para Bourdieu não aconteceria se não com o advento da maior escolarização dos filhos das classes populares

Eu acho que para que as classes populares pudessem descobrir que o sistema escolar funciona como um instrumento de reprodução, era preciso que passassem pelo sistema escolar. Porque no fundo, na época em que só tinham acesso à escola primária, elas podiam acreditar que a escola era libertadora, ou qualquer outra coisa que dissessem os porta-vozes, ou não pensar em nada. (BOURDIEU, 1983, p. 6)

Verdadeiramente os estudantes estão muito longe de pensar em nada ou cultivarem uma credulidade ingênua porque a falha da ideologia na escola não esconde os micro-jogos de poder e as políticas institucionais injustas e arbitrárias que os prejudicam. Todavia, para Bourdieu trata-se de um sujeito “ainda não político”, precisaria que se organizassem ao redor de um discurso elaborado contra a instituição escolar e seu posicionamento de união enquanto grupo oprimido.

Mas os estudantes, como aos olhos de Canevacci (2005), não acreditam nas instituições e não se organizariam nos moldes de chefias hierárquica e partidos. A política tradicional, que os alunos veem como burra e opressora, não serve como modelo para as maneiras de agir e muito mesmo a discursividade organizada em falas retóricas, que não fazem parte das suas maneiras de ser. Fundamentam-se novamente nas redes de convivência, elaboram e validam coletivamente as ações, que, como fala Arendt, possuem uma lógica nos processos fragmentários e diversos, uma coerência interna voltada para adaptar-se a escola, escapar á opressão por táticas e limitar o poder institucional pelos embates com o objetivo de adquirir o máximo de benefícios possíveis da escola.

Das nossas observações, os estudantes realmente trazem sua carga cultural para a escola, são julgados por isso e, no entanto, não se limitam a ela, novas formas de interação e conhecimentos não são motivos de estranhamento, mas são julgados, reelaborados e adaptados. As disputas entre estudantes se dá para o reconhecimento e não para manter uma identidade ou impô-la uns aos outros. Tanto no que concerne aos meios de comunicação, internet, televisão e rádio, quando da cultura escola, conteúdos e aceitação dos sujeitos independentemente dos seus diferentes modos de agir. Concordamos com Canevacci (2005) na tendência da juventude ao sincretismo cultural e a liberdade de mudanças de comportamentos à sua vontade.

Ao mesmo tempo em que professam suas crenças, guardam aconselhamentos dos familiares, não à toa a família é a estrutura fundamental e a mãe a figura mais importante para a juventude (ABRAMO, 2005, p. 60), não clamam a salvaguarda dessas características. Até mesmo porque seus traços culturais não são eles mesmos tão homogêneos, já que muitos são filhos de imigrantes nordestinos a duas ou três gerações, ex-estudantes de escolas particulares

que passaram a estudar na escola pública por contenção de despesas, alunos que vieram do município do Rio de Janeiro para morar em Nova Iguaçu. Ou seja, alunos que passaram por inúmeros processos de adaptação social na sua formação, no grupo de origem e até mesmo antes de ter contato com a escola. Personalidades disjuntivas, paradoxais, os jovens na escola carregam suas anomias. O que não deixa de ser como diz Fleuri (2000), uma perda de identidade que de outra maneira fortaleceria uma coesão social.

Possuem uma coerência de grupo, almejam melhorias globais para a escola, tanto a local quanto a global, a escola pública brasileira. Indignam-se com a injustiça e a manipulação e por vezes lutam contra os abusos, o que nega a juventude na escola como essencialmente individualista. Pelo menos nessa escola, a posse de bens materiais, que simbolizem poder econômico ou social, não é fator determinante de exclusão/inclusão entre os estudantes. Há solidariedades em vários níveis, desde materiais até emocionais, o que descaracteriza o perfil do jovem hedonista.

Os jovens, contudo, não se veem particularmente fazendo parte de uma classe trabalhadora explorada ou filhos dessa classe o que denota tanto um controle ideológico para que não se forme uma força coletiva especificamente direcionada contra a instituição escola e o sistema de ensino, quanto à descrença nas ideologias totalizantes e divisões sociais dos sujeitos em categorias estanques. Até porque as suas vivências não se definem pelos fatores econômicos apesar de sofrerem com as condições de vida precárias. As convivências, os pertencimentos e os laços de amizade são também determinantes para a significação dos estudantes na escola. Vitimização, por conseguinte, não faz parte do seu leque de ação, se colocam como discriminados e injustiçados, mas isso não significa que deveriam ter tratamento privilegiado e sim que fossem tratados de forma igualitária.

Existe a tendência de extensão do tempo presente e da fluidez entre os espaços porquanto perceptível nas redes de relação e informação e também aspirações para o futuro, tanto individuais quanto coletivo. A sociedade complexa além da diversidade cultural disponibiliza as informações que são consumidas rapidamente e comentadas nos vários espaços de sociabilização o que não inviabiliza em seu imaginário o planejamento da formação de famílias, de estudos posteriores, de melhores condições de vida para si, para aqueles que participam do seu círculo social e para o povo.

Os jovens estudantes da escola sentem a necessidade material, mas principalmente se queixam da falta de liberdade e de igualdade. Mesmo em pesquisa quantitativa, quando questionados sobre quais são os direitos mais importantes para a população, eles respondem que é a liberdade e a igualdade (ABRAMO, 2005, p. 66) que aparecem na sua forma absoluta, como direitos que lhes são vedados.

De acordo com Arendt (2009), a única maneira de se chegar à verdade é através da pluralidade das opiniões, posto que seja impossível ao homem chegar sozinho a conceber padrões absolutos, universais (ibid., 2009, p. 43). Porém a relação dialógica só se concretiza quando os sujeitos estão em igualdade de condições. Na medida em que se usa a violência bruta ou a persuasão, outra face da violência, jamais se dará a luz a pensamentos que contribuam para o ampliar do conhecimento humano (ibid., 2009, p. 53). Portanto, não há como se chegar à verdade sem que haja igualdade. De acordo com Arendt (2009, p. 146) “O homem, tal como o conhecem a filosofia e a teologia, só existe – ou só se realiza – na política na forma de direitos iguais que os absolutamente diferente garantem uns aos outros”.

Se a função da escola não é ajudar a dar a luz aos pensamentos pela revelação da verdade que existe na própria opinião circulante, o senso comum, a *doxa*<sup>6</sup>, com pensava Sócrates (apud ARENDT, 2009, p. 57), teremos uma instituição viciada que não serve nem para o desenvolvimento dos sujeitos e nem da sociedade. Da maneira a instituição escolar, na qual a participação ativa dos estudantes lhes é negada, coloca-os na condição de escravizados “a serviço de pretensas “forças históricas” e processos superiores e impessoais” (ARENDT, 2009, p. 149).

A tutela dos estudantes pela escola tem lhes cerceado o principal instrumento de desenvolvimento das capacidades políticas que é a possibilidade de debater sobre as questões importantes, que influenciam nas suas vidas, que fazem parte dos seus interesses ou que são relevantes para a sociedade e para a humanidade. A justificativa da instituição escolar para esse tolher é a mesma utilizada desde o início da formação do Estado nacional: uma pretensa representatividade dos interesses do povo que na verdade encobrem interesses econômicos. (ibid., 2009, p. 150)

Foi estabelecida uma estrutura política nascida das relações entre os estudantes, que é paralela e interligada a da escola instituição e que se baseia nas premissas da amizade (que

---

<sup>6</sup> palavra grega que significa crença comum ou opinião popular.



torna percursos iguais num mundo comum que, juntos, constituem uma comunidade que é maior que a justiça, que não é necessária entre amigos) (ARENDT, 2009, p. 59) e que é prova da inacessibilidade ou inexistência de canais institucionais formais.

É importante, no entanto, que esses canais existam e sejam efetivos, e que estejam ao alcance de todos os estudantes. É urgente que os estudantes não sejam considerados e tratados como a parte mais baixa da hierarquia escolar, em momento algum chamados a dialogar sobre a realidade da escola partindo de um pressuposto de ignorância ou imaturidade que se torna conveniente como desculpa para encobrir abusos e a necessidade premente de mudança: o sistema educacional é convenientemente surdo às vozes dos estudantes.

De todas as formas se tenta retirar do aluno a sua liberdade, que não se trata apenas de emitir uma opinião, mas vai além, trata-se de ter a possibilidade de ação. A liberdade de ação está ligada ao confronto de opiniões, que produz um novo começo (ibid., 2009, p. 183). Certamente não é esse o objetivo institucional, a prerrogativa da liberdade é apenas dos representantes do Estado que muitas vezes agem contra os seus representados (ibid., 2009, p. 201), porém é preciso elucidar que processos que tem por reação ou objetivo a reapropriação da liberdade sejam interpretados como delinquência ou desajuste.

O Estado tem utilizado a força simbólica para assegurar o trabalho do indivíduo sem ter que usar a força bruta (ibid., 2009, p. 208) e ainda usa a escola com esse fim, mas para Arendt existem duas condições que permitem a humanidade escapar da acomodação nas relações desiguais de dominação pela força da coação ou mesmo bruta (acomodação metaforicamente renomeada para deserto): são as faculdades conjugadas da ação e da paixão “Só quem é capaz de padecer a paixão e viver sob as condições do deserto pode reunir em si mesmo a coragem que está na base da ação, a coragem de se tornar um ser ativo” (ibid., 2009, p. 267).

Os jovens estudantes possuem a vontade e a paixão e efetivamente agem na escola, são eles que povoam esse deserto com inúmeras criatividade, movimentos, jocosidades, embates, amizades. É o que torna a escola viva. Os “indisciplinados” não escolheram o caminho da apatia, nem da evasão e nem do escapismo, estão na escola, comungam com ela e com seus sujeitos. E todos os estudantes, detentores desse poder de transformação, podem ser agentes propulsores de mudanças na instituição escola assim como já o são nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a categoria classificatória que rotula o estudante como “indisciplinado” é artificial e corrobora com a autoexclusão e se relaciona com o julgamento professoral, que é arma de reprodução das desigualdades pelo julgamento do *habitus* de grupos sociais dispares do hegemônico pelo julgamento e cerceamento da *hexis* corporal. A categoria “indisciplinado” não tem significado relevante de diferenciação social ou depreciação para os estudantes e suas vivências tanto que em nenhuma fala dos estudantes ela foi citada, de tão vazia é como se não existisse.

O indisciplinado pelo olhar do corpo discente não tem tratamento diferenciado pelos seus colegas. Nas poucas vezes em que citaram algum rótulo, houve sobre o estudante como bagunceiro. Percebem aqueles que vão mais ou menos para a secretaria, são mais chamados atenção, existe uma gradação, um ou outro faz mais ou menos bagunça que são os atos ligados a conseguir a diversão negada pela ordem, de confundir o ordenamento ou desafiá-lo. De forma nenhum a revolta, a rebeldia e o embate com regras julgadas como injustas ou desiguais é considerada bagunça. Não se fala do sujeito que é bagunceiro ou faz bagunça com reprimenda e sim com jocosidade, de forma que todos os alunos, em algum momento, fazem o que chamam de bagunça: burlam normas, enganam o sistema, mudam a temporalidade da escola a seu favor, fazem chacota das autoridades, porque todos compartilham das mesmas redes de significação que indicam a incongruência das regras, inadequadas para a realidade escolar e as relações que se estabelecem nesse espaço. Dessa forma o sistema é, para o conjunto dos estudantes, precário, muitas vezes injustos, porém necessário.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos nesse trabalho focar a indisciplina pelo agir dos sujeitos escolares no cotidiano escolar. Observamos como o sistema institucional escolar se confronta com o sistema de significações dos estudantes no que concerne ao fenômeno da indisciplina, como os referenciais culturais diversos influenciam nesses embates e principalmente o seu caráter político: os conflitos escancaram os artifícios da escola a serviço da homogeneização e a força de resistência e desafio dos discentes.

A indisciplina na escola em questão se relaciona com alguns princípios básicos que poderiam estabelecer através do que os estudantes expuseram nas suas falas e nos processos referentes ao sistema de reconhecimento, organizados em rede, de forma velada, sub-reptícia ou direta, mas que respeita uma lógica comum:

- As relações do cotidiano escolar são dialógicas, explícita ou tacitamente, conflituais e afetivas. Enquanto poder repressivo, a escola propicia as condições que incitam a indisciplina na medida em que nega aos alunos a participação da negociação/diálogo sobre os eventos que ocorrem na escola. Quanto menor o poder de justificação da regra e mais óbvio a violência simbólica, maior a chance de haver indisciplina ligada a desobediência.
- Que o sujeito tem seu lugar social único e tem a necessidade de ser reconhecido como tal; aquilo que o denigra ou que destoe do seu conjunto de valores, que seja considerado um cerceamento desnecessário das suas relações, redundando em indisciplina. Se se geram conflitos entre os estudantes por conta da busca por espaço social, quando não mediados pelas autoridades por eles reconhecidas ou pelo julgamento social, também origina a indisciplina, que para a rede de relações é outra forma de se estabelecerem os papéis sociais.
- Existe o poder de adaptação e sincretismo culturais, a mescla de informações e modos de consumo do tempo, do espaço e modelamento corporal que passam a fazer parte da personalidade; tanto a cultura escolar e seus conteúdos tem a possibilidade de fazer parte do mundo dos estudantes assim como o diálogo com as mídias e as diversas culturas atuantes na escola. Existe o choque entre referenciais culturais que gera,

portanto, ressignificação. No entanto a resistência e o embate ocorrem por conta da desigualdade e da injustiça nas relações entre os sujeitos que surgem principalmente por diferentes objetivos sociais da escola instituição e da escola praticada e não por diferenças intrinsecamente culturais.

- Os estudantes admitem regras, caso reconheçam em tais regras finalidade e lógica, de acordo com seus referenciais culturais e objetivos; a indisciplina ocorre quando as regras parecem inúteis ou injustas (e o são porque condizem com os objetivos da escola enquanto agente da reprodução das desigualdades sociais e validadoras de uma cultura diversa).
- Os estudantes percebem as relações de poder da escola, tanto os microjogos locais quanto articulações mais globais. A indisciplina ocorre quando do questionamento aberto do ato ou da autoridade que o exerce poder sobre o estudante de forma autorizada pela escola.

O cerceamento da liberdade e a violência simbólica tentam enquadrar os estudantes nos padrões sociais capitalistas, a saber, hierarquia, competitividade, partição do tempo e do espaço controlados pelos representantes das classes dominantes. De forma mais específica, tratar o estudante rotulado de indisciplinado como um indivíduo/massa propenso à delinquência também é forma de inculcar autoexclusão e estigmatizar o sujeito que questiona o sistema ou destoa dele. O que não é capaz de desarticular as redes de relações e informações e consumo diferenciado do tempo e do espaço na escola. O corpo é expressão de um *habitus* heterogêneo e plástico, portanto difícil de obter um trabalho pedagógico durável de contenção e molde como se pretende a instituição. O estudante é muito além da escola, se mescla, mimetiza, nega, finge e se espalha pela escola no critério do juízo de valor individual e coletivo.

Os maiores fatores de adaptação para os estudantes dessa escola são a disputa de classes e a desigualdade resultante, que se reflete nas políticas públicas de gestão, escolha de conteúdo e postura do corpo pedagógico. A falta de recursos econômicos, de acesso aos canais institucionais formais de interferência política e do capital cultural harmônico com o das classes dominantes faz com que os estudantes procurem outras soluções para essas carências através de táticas baseadas nas relações pessoais, no embate direto na defesa dos

direitos mais básicos como de liberdade, respeito e igualdade e no aceitar a escola da maneira que esta apesar da descrença de que ela possa resolver o problema da desigualdade social.

Os estudantes das classes subalternizadas tem na escola uma estratégia de curto prazo como ajuda para suprir algumas necessidades materiais (cuidado dos filhos para responsáveis que trabalham, alimentação através da merenda, vestuário através de uniforme, deslocamento pela passagem gratuita, são alguns exemplos), para a criação de novos vínculos sociais e, em longo prazo, como maneira de trazer às gerações futuras maior formação do que as anteriores, além de formação mínima para o mercado de trabalho, necessário para sustento individual e da família. Há muito menos a ilusão da escola como fonte de formação suficiente para romper a barreira de classes do que o usar a escola, mesmo precária e legitimadora de outra classe, para retirar dela o máximo que se possa para munir o sujeito de meios para sobreviver às condições pré-estabelecidas do mundo do trabalho. É muito mais “comer pelas beiradas” do que “a salvação da lavoura”.

É preciso definitivamente destruir o mito de que o estudante não possui poder de discernimento e que ignoram as disputas de poder na escola, mito esse que se torna bastante conveniente para que não se ouçam suas reivindicações e se tenha que incorporar mais uma classe às discussões sobre o cotidiano escolar, as políticas locais concernentes à escola e também nas políticas públicas, afinal são o alvo de todo conteúdo e disciplinamento. Portanto a escola, muito menos do que os estudantes, precisa aprender a ouvir o outro e levá-lo a sério nas tomadas de decisão.

Não há como desmontar o sistema escolar baseado na reprodução em curto prazo. O que se pode imediatamente fazer enquanto educadores é contribuir para a estrutura montada pelos estudantes e suas práticas, corroborando como as redes de relações baseadas no diálogo fomentando a discussão pública das mazelas da escola, seus objetivos, seus jogos políticos e suas reais possibilidades dando espaço para que se desenvolva a fala desses sujeitos políticos, porém reprimidos.

Se não é possível fugir do universo do trabalho, que sejam trabalhadores cada vez mais conscientes do sistema opressivo, da exploração e da conjuntura político-econômica. E quanto mais se enraíze a força política mais se questiona e melhor se mobilizam em torno da necessidade de mudança desse sistema educacional que não capacita nem para o trabalho,

nem para a consciência política e muito menos para a ascensão social pelo domínio dos princípios da cultura dominante.

Nós educadores, independente da disciplina que lecionemos ou do nível acadêmico, precisamos nos posicionar frente à desigualdade da sociedade brasileira na defesa de um ensino crítico e de qualidade. Precisamos refletir, ao mesmo tempo, sobre a dualidade do nosso papel social enquanto mediadores nas redes de relações dos estudantes e ao mesmo tempo representantes do aparelho ideológico, de modo que nos utilizemos dos artifícios do segundo em favor do primeiro, nas pequenas subversões diárias que de fato ocorrem na escola, e que precisariam potencializar-se até poderem ser assumidas como prática comum.

A indisciplina como fenômeno múltiplo é um fato incontestável nas análises acadêmicas principalmente no viés de problema social, distúrbio psicológico e inadequação cultural. No entanto é preciso incorporar esse outro aspecto de reflexo da desigualdade social e suas disputas de poder nas discussões para que os processos ligados à indisciplina sejam sociologicamente pensados e pedagogicamente utilizados para a transformação social.

Muito nos fala o indisciplinado nas suas práticas/processos, que na verdade não o torna um aluno diferente dos outros da escola já que partilham dos mesmos princípios organizadores e de juízo de valor, mesmas necessidades e muitas vezes as mesmas movimentações e discursividade, só que se apresentam com maior obviedade nas suas contestações, dissimulações ou embates, ou por não dominarem as brechas dos rituais e das hierarquias ou por vontade mesmo de mostrar a sua personalidade, ter reconhecida a sua fala e o seu agir. E se o indisciplinado compartilha das mesmas relações, dos mesmos processos de reconhecimento, possuem as mesmas necessidades, reivindicações e convive igualmente com as mazelas sociais e econômicas, ele é o estudante em outra forma de ação. Portanto, ou o indisciplinado não existe, ou o são todos os estudantes.

O indisciplinado não existe porque é uma categoria artificial definida pela negação de um “dever ser” impossível de ser seguido a riscas porque vai de encontro com os padrões culturais tanto dos grupos sociais de origem quanto da juventude e com os princípios das redes de significação do cotidiano escolar. São todos porque se irmanam nos interesses, nos valores e nas relações e todos buscam dentro da escola aquilo que tantos outros grupos humanos já buscaram quando em situações de opressão: reconhecimento, justiça e igualdade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. Managing and handling indiscipline in schools. A reaserche project. **International Journal of Violence and School** , n. 8, jun. 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel: 2009.

BLAYA, Catherine. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: Desafios e alternativas: violências nas escolas. **Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas**. Brasília, UNESCO, 27-28 nov. 2002. p. 37-56.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de janeiro: Francisco Alves, 2009.

\_\_\_\_\_. **Economia das Trocas Simbólicas**. Tradução e organização de Sérgio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos).

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **The logic of practice**. Tradução Richard Nice. USA: Stanford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. A juventude é só uma palavra. **In**: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.

\_\_\_\_\_. Remarques provisoires sur la représentation sociale du corps. **In**: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 4, abr., 1977.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat>>. Acesso em: maio de 2012.

\_\_\_\_\_. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: maio de 2012.

BRUKNER, Pascal. **A tentação da inocência**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

CANEVACCI, Massino. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DPEA, 2005.

CARDOSO, Ruth. **Obra reunida**. Organização de Teresa Pires do Rio Caldeiras. São Paulo: Mameluco, 2011.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado**: base e superestrutura, relações e mediações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky . Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982a.

\_\_\_\_\_. Histoires de corps - Entretien avec Michel de Certeau, **Esprit**, 2, fev. 1982b.

Disponível em:

<<http://www.esprit.presse.fr/archive/review/article.php?code=19311&folder=0>> . Acesso em: 10 abr. 2013.

CUNHA, Maria de Fátima Pires Carneiro da et al. Indisciplina e a noção de justiça em Adolescentes escolares. **Educar**, UFPR, Curitiba, n. 35, p. 197-210, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios a educação intercultural no Brasil. **In**: Anais em Cdrom do III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul/ANPED, Fórum Sul de Coordenadores de Pós- graduação, Porto Alegre, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Joe. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. **Educação**, Revista de educação da UFSM. Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 10 abr. 2013

GOMES, Carlos Alberto; SILVA, Guilherme Rego da; VILAVERDE E SILVA, Daniela. A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n.1, p. 93-104, jan./jun. 2010.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

LAHINE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Coordenadores Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. (Coleção Ciências Sociais)

MARTINS, Candeias Ernesto. No cenário da escola (re)vemos a disciplina versus Indisciplina escolar. **Revista Querubim**, revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, ano 5, v. 1, n. 8, 2009.



MENDES, Francisco. Factores associados a comportamentos de (in)disciplina na sala de aula. **Millenium**, n. 10, abr. 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: historias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do habitus: um percurso. **In**: Grupo de Trabalho Teoria Sociológica, XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro, jul. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo. **In**: SANTOS, B. (org.), **Semear Outras Soluções: Os Caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos Rivais**. Porto Alegre: Afrontamento, 2004.


VIEIRA, Ricardo. Identidades reconstruídas: O caso dos professores. **In**: Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia. Braga: Associação Portuguesa de Sociologia. p. 59-68, maio, 2004.


VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana. 2011. Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas, **Revista Inter-Legere**, Educação e Sociedade, n. 9, p. 270 – 287, jul./ dez., 2011.

\_\_\_\_\_. Identidades reconstruídas: o caso dos professores. **In**: Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia. Braga: Associação Portuguesa de Sociologia. p. 59-68, maio, 2004.

## ANEXO A – MOVIMENTAÇÃO NA ESCOLA

1 / 11





Os alunos que lhe enviei não estão fazendo as atividades de sala nem as de casa. Além disso, só voltam do recreio na hora em que bem entenderem. ~~Leandro~~, ~~Reanan~~, ~~Peteron~~, ~~m~~ = Eduardo, Juliana, etc.

favor, chamar os responsáveis,

Prof. \_\_\_\_\_

1 / 2011

## ANEXO B – MAU COMPORTAMENTO

Não tem nenhum interesse  
não copia nada, quando  
copia fica esperando  
eu dar as respostas,  
fala o tempo todo  
sem parar, desonesta  
Todo mundo, responde  
mal quando chamado  
a atenção. etc etc etc.

conversa demais, se  
punta com os outros  
e faz bagunça, não  
adianta pedir para  
colaborar.

27/06/2011

## ANEXO C - O POSICIONAMENTO DE UM RESPONSÁVEL

Bons e estimados educadores estou  
 examinando o caderno de L<sub>1</sub> e  
 pode constatar faltas de atividades e  
 um como atividades sem fazer, o meu  
 filho sempre foi problemático e desinteressado  
 nisso que sejam fortes e energicas com  
 ele e tenham certeza que estou sempre  
 pronto para auxiliar vocês, peço que  
 coloque ele se possível na frente de  
 sala reparado do L<sub>1</sub> e  
 e outros da turminha e sempre  
 que surgir problemas com ele só  
 deixe ele entrar com o responsável  
 pois, seu bilhete ele esconde.  
 Certo de sua ajuda, obrigado.  
 OBS: Peço que todos os professores assinem  
 o mesmo com data. O pai

  
 21/03/17

## ANEXO D - DEBOCHE

26/09/11

Aluno: (6)  
O aluno está de deboche  
foi chamado e  
atenção 2 vezes por  
ir a cadeira de colega  
bater papo, mesmo sendo  
q/a prof está olhando e  
chamando a sua atenção  
so- entra na próxima

## ANEXO E – JULGAMENTO DO CORPO

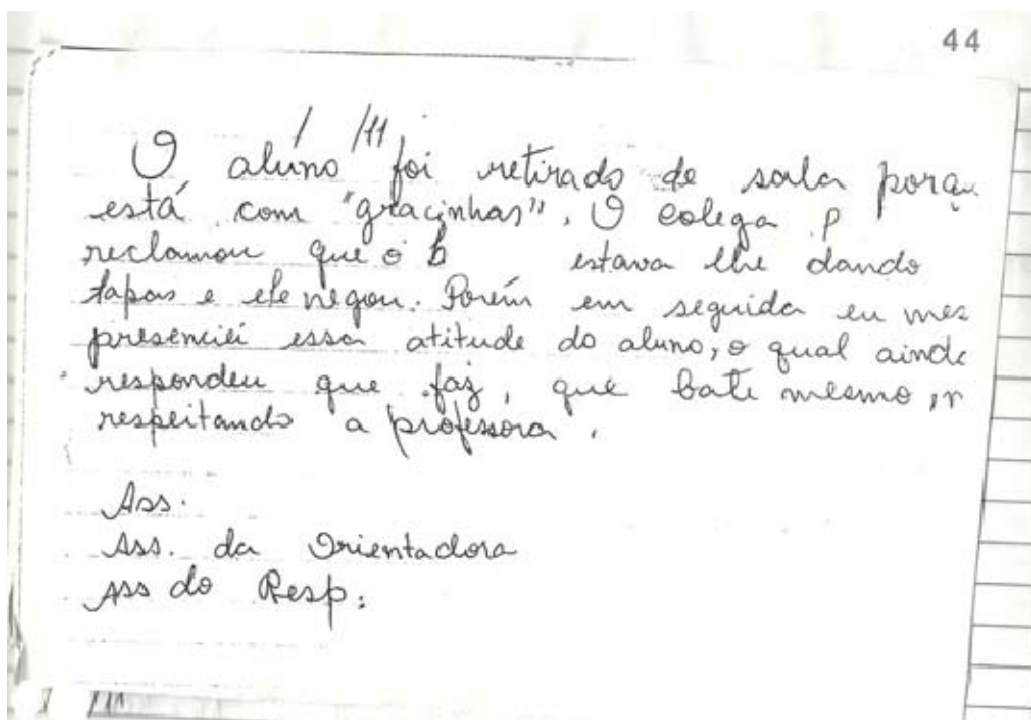


## ANEXO F - GRACINHA

A aluna K foi encaminhada à O.E. por ter empurrado o aluno Y da carteira, jogando-o no chão. A aluna tem mostrado indisciplina, desrespeito às autoridades e se "pavode" ao ser repreendida pelos seus erros. Contactámos o Conselho Tutelar e o mesmo orientou a redator o que a aluna tem feito na escola. (O.E.)

xj

## ANEXO G - DESAFIO

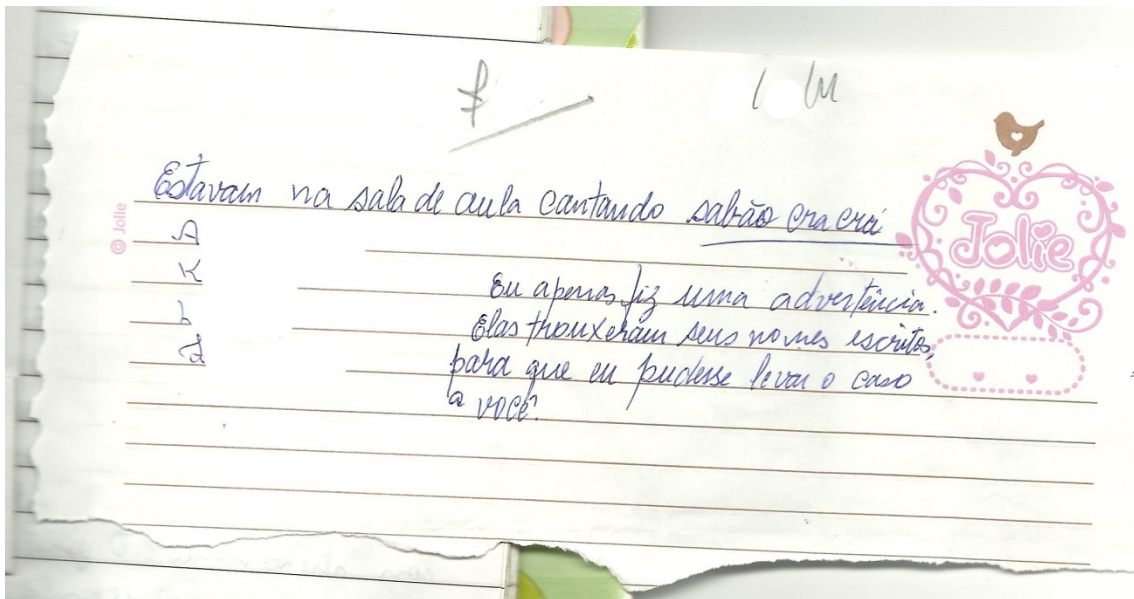




## ANEXO H - REBELDIA

Q. Aluna F desceu por falta de respeito.  
Primeiro ficou tossindo s/ parar de palhaçada  
após eu ter chamado a atenção de um outro  
aluno por esse motivo.  
A aluna não atendeu a solicitação de respeito  
anotou seu nome no quadro e a mesma me  
chamou de nojenta.

ANEXO I – DESAFIO COLETIVO



## ANEXO J - PROTESTO COLETIVO

pepato

data: 1 / 11

Quando chegamos encontramos  
do lado sala com as paredes  
pintadas turca: 6 sala: 1