



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu
CURSO DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UCS-UNIPAC

LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

JOURDAN LINDER SILVA

**EXPERIÊNCIA ESCOLAR JUVENIL EM PERIFERIA URBANA:
SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA E PROCESSOS DE RECONHECIMENTO**

LAGES/SC
2023

JOURDAN LINDER SILVA

**EXPERIÊNCIA ESCOLAR JUVENIL EM PERIFERIA URBANA:
SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA E PROCESSOS DE RECONHECIMENTO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito final e obrigatório para obtenção do título de doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

LAGES/SC
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586e Silva, Jourdan Linder

Experiência escolar juvenil em periferia urbana [recurso eletrônico] :
sentimentos de injustiça e processos de reconhecimento / Jourdan Linder
Silva. – 2023.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Nilda Stecanela.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação. 2. Juventude - Pesquisa. 3. Ensino fundamental. 4. Escolas
públicas. 5. Igualdade na educação. 6. Periferias - Educação I. Stecanela, Nilda,
orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

JOURDAN LINDER SILVA

**EXPERIÊNCIA ESCOLAR JUVENIL EM PERIFERIA URBANA:
SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA E PROCESSOS DE
RECONHECIMENTO**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Aprovado em 4 de dezembro de 2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Nilda Stecanela – Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

Participação por videoconferência
Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano
Universidade Federal de Pelotas

Participação por videoconferência
Prof. Dr. Maurício Perondi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Participação por videoconferência
Profa. Dra. Alice Miriam Happ Botler
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho...

Aos jovens estudantes de periferia urbana que, em muitas situações, podem vivenciar uma experiência escolar marcada por injustiças.

Aos estudantes de licenciatura, para que reflitam acerca da educação das juventudes, desenvolvendo conhecimentos que possam subsidiar suas práticas pedagógicas futuras.

Aos professores e professoras das juventudes nas escolas públicas que, mesmo diante de inúmeros desafios, persistem em acreditar que a educação muda pessoas e que estas mudarão o mundo.

AGRADECIMENTOS

Cada um de nós é uma construção que envolve muitos outros de nós. Nesse sentido, a vida é sempre uma vivência de coautoria. É porque convivemos, que projetos podem ser criados e executados, sonhos podem ser realizados, a vida pode ser compartilhada, podemos ser coautores de momentos felizes...

A trajetória do doutoramento foi intensa e, poder ter contato com pessoas tão queridas, deixou a caminhada mais leve e significativa. Por isso, ao final desse percurso, gostaria de externar minha gratidão...

Ao meu companheiro de vida, André. Muito obrigado por estar ao meu lado e pelo incentivo diário frente a meus desafios de escrita que, por vezes, suscitaram temores e ansiedades. Sou grato por você significar parceria, acolhimento, cuidado e amor na minha vida.

Aos meus pais, José e Rosi, pelo incentivo, ao longo de toda a minha existência, para que eu fosse um amante do conhecimento. Obrigado por sempre terem investido em meu percurso formativo, pelo amor e apoio em todas as horas, por serem fortaleza.

Ao meu irmão, Nicholas, por ser meu melhor amigo, pela cumplicidade de sempre e plena disponibilidade. Mais uma vez, deixo registrado que você foi o melhor presente que nossos pais me deram. À minha cunhada, Georgia, que chegou recentemente à família, mas já é uma pessoa muito especial.

À minha querida orientadora, professora Dra. Nilda Stecanela. Desde a primeira vez que ouvi uma fala sua, soube que nossa parceria seria significativa. Construir esse trabalho sob seu olhar, qualificou-o ainda mais. Muito obrigado por toda dedicação, cuidado, carinho e delicadeza na condução desse estudo.

Aos generosos professores, Dra. Alice Miriam Happ Botler, Dr. Maurício Perondi, Dr. Sandro de Castro Pitano e Dra. Terciane Ângela Luchese, pela disponibilidade em contribuir de forma valiosa para o direcionamento da pesquisa.

Às queridas amigas Tamara, pelo afeto recíproco e nossas longas e divertidas conversas pedagógicas; e Juliana, por torcer por mim e, com toda a sua juventude, deixar a minha vida mais alegre.

Às amigas e colegas de trabalho, Andressa, Cleci, Lúcia e Siomara, por nossos almoços e cafés, pelo vínculo tão significativo que construímos e pelo incentivo de sempre.

Aos colegas de doutorado, em especial Cristian e Schayla, por todas as conversas e risadas que, como bons estudantes, pudemos vivenciar.

Aos jovens participantes dessa pesquisa, pela disponibilidade e confiança em compartilhar seus sabores e dessabores quanto à sua experiência escolar.

À direção da EMEB Mutirão, e à Secretaria Municipal da Educação de Lages por autorizarem a realização da pesquisa.

À então acadêmica Gabriela, por tão prontamente ter aceitado ser colaboradora na realização dos Grupos Focais.

À Uniplac e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS pela parceria firmada, permitindo com que esses habitantes da serra catarinense se tornassem doutores.

E à Prefeitura Municipal de Lages, pelo apoio financeiro e licença concedidos para que esse trabalho fosse concretizado.

“Ao perguntar o que faz a escola, gostaríamos de saber que tipos de sujeito e ator social se formam nas longas horas e muitos anos passados nela, entendendo que a escola não se reduz à aula, que ela também é feita de mil relações entre professores e alunos, que é um dos espaços essenciais da vida infantil e juvenil” (Dubet, François e Martuccelli, Danilo, 2014, posição 261, tradução livre do Autor).

“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, Paulo, 1996, p. 86).

RESUMO

Esta pesquisa de tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, em parceria com a Universidade do Planalto Catarinense, no período de outubro de 2019 a outubro de 2023, teve como objetivo central evidenciar os efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado na experiência escolar de jovens de periferia urbana. Para tanto, busquei identificar sentimentos de injustiça vivenciados por jovens estudantes; investigar a construção de narrativas, feitas pela escola, acerca das experiências estudantis dos jovens, em seu Livro de Ocorrências; e averiguar como esses estudantes percebiam sua experiência escolar. O estudo tomou por base as vivências do cotidiano escolar, fundamentadas nos estudos relacionados a cotidiano de Pais (1993; 2002; 2009; 2013; 2015), Lefebvre (2020) e Stecanela (2009; 2010; 2018). A Injustiça Escolar e os sentimentos atrelados a ela, foram tomados, a partir de Dubet (2008; 2014). O reconhecimento denegado foi analisado à luz de Honneth (2003). Já a experiência escolar teve como chave de interpretação a Sociologia da Experiência de Dubet (1994) e da parceria desse autor com Martuccelli (2014). Como metodologia de construção de dados realizei Grupos Focais com jovens estudantes da EMEB Mutirão, localizada na região periférica da cidade de Lages-SC. Participaram estudantes de turmas de 9º ano do Ensino Fundamental dos períodos matutino, vespertino e noturno. Além disso, analisei as narrativas construídas acerca da experiência escolar dos estudantes no Livro de Ocorrências da Escola. Para a construção desse estudo, utilizei a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Emergiram dos dados empíricos, em diálogo com os interlocutores teóricos, os sentimentos de injustiça dos jovens estudantes, os quais advêm do regramento escolar, sobretudo no que se refere às formas de intervenção da escola frente ao não cumprimento das regras. Além disso, a relação pedagógica, na perspectiva dos jovens participantes, está marcada por vários fatores que promovem sentimentos de injustiça: incompreensão, indiferença, discriminação, violência simbólica, e censura. A esses fatores ainda se somam a falta de diálogo e a precarização das condições estruturais da unidade escolar. Diante disso, identifiquei que o sentimento de injustiça tinha como efeito o demarcar de uma insatisfação quanto à experiência escolar proporcionada pela escola. Isso se manifestava em um boicote às aulas, demonstrado através de perturbações, fugas da sala, distrações, insubordinações e atitudes consideradas impertinentes. Toda essa realidade construía uma experiência esvaziada de sentido, levando os estudantes a adjetivarem-na como irritante, estressante, difícil, complexa, complicada, corrida, que demandava um esforço para um sucesso quase que inalcançável. Portanto, minha tese é a de que quando a escola dialoga com as juventudes, os aspectos promotores de sentimento de injustiça são minimizados, levando os jovens periféricos a vivenciarem uma relação pedagógica, com seus professores, fundamentada em reconhecimento mútuo, a partir da qual os estudantes se tornam sujeitos de uma experiência escolar mais justa, que tem como consequência aprendizagens significativas. No entanto, como existem variadas camadas no cotidiano escolar, não se pode vislumbrar um sentimento de justiça pleno, pois os processos de reconhecimento entre estudantes e docentes são diversos. Essa dinâmica torna inviável a construção de bases sólidas de sentimentos de justiça e reconhecimento. O que tem levado os atores sociais que habitam esse cotidiano escolar a travarem conflitos, a fim de lutarem por reconhecimento.

Palavras-chave: Educação e Juventudes Periféricas. Experiência Escolar. Sentimento de Injustiça. Reconhecimento Denegado. Relação Pedagógica. Ensino Fundamental. Escola pública.

ABSTRACT

This thesis research, developed in the Postgraduate Program in Education of Universidade de Caxias do Sul, in partnership with Universidade do Planalto Catarinense, from October 2019 to October 2023, had as its main objective, to highlight the effects of feeling of injustice and denied recognition in the school experience of young people from the urban peripheries. To this end, I sought to identify the feelings of injustice experienced by young students; investigate the construction of narratives made by the school about the young students' experiences in its Livro de Ocorrências (Incident Book); and ascertain how these students perceived their school experience. The study was based on the experiences of daily school life, based on studies related to daily life by Pais (1993; 2002; 2009; 2013; 2015), Lefebvre (2020), and Stecanela (2009; 2010; 2018). School Injustice and the feelings linked to it were taken from Dubet (2008; 2014). The denied recognition was analyzed in the light of Honneth (2003). The school experience had as a key to interpretation the Sociology of Experience by Dubet (1994) and the partnership between this author and Martuccelli (2014). As data construction methodology, I carried out Focus Groups with young students from EMEB Mutirão, located in the peripheral region of the city of Lages-SC. Students from 9th-year elementary school classes participated in the morning, afternoon, and evening periods. Furthermore, I analyzed the narratives constructed about the students' school experience in the School Incident Book. To build this study, I used the Discursive Textual Analysis of Moraes and Galiazzi (2007). From the empirical data, in dialogue with the theoretical interlocutors, the young students' feelings of injustice emerged, which derive from the school rules, especially regarding how the school intervenes in the event of non-compliance with the rules. Moreover, the pedagogical relationship, from the perspective of the young participants, is marked by various factors that promote feelings of injustice: incomprehension, indifference, discrimination, symbolic violence, and censorship. In addition to these factors, there is a lack of dialogue and poor structural school conditions. Therefore, I identified that the feeling of injustice had the effect of marking dissatisfaction with the experience provided by the school. This manifested itself in a boycott of classes; demonstrated through disturbances, escapes from classes, distractions, insubordination, and attitudes considered impertinent. This whole reality created an experience meaningless, leading students to describe it as irritating, stressful, difficult, complex, complicated, rushed, and requiring an effort to succeed that was almost unattainable. Therefore, my thesis is that when the school talks to the youth, the aspects that promote feelings of injustice are minimized, leading peripheral young people to experience a pedagogical relationship with their teachers based on mutual recognition, from which students become the subjects of a fairer school experience, which results in meaningful learning. However, as there are many layers in everyday school life, it is impossible to foretell a full sense of justice, as the processes of recognition between students and teachers are diverse. This dynamic makes it impossible to build solid foundations for feelings of justice and recognition. This has led social actors who inhabit this daily school life to engage in conflicts to fight for recognition.

Keywords: Education and Peripheral Youth. School Experience. Feelings of injustice. Denied Recognition. Pedagogical Relationship. Elementary School. Public School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	29
Quadro 2 – Produções científicas encontradas na Plataforma Scielo e no portal de periódicos da CAPES.....	30
Quadro 3 – Produções científicas, acerca de “Experiência Escolar e Juventude”, encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	44
Quadro 4 – Produções científicas, acerca de “Experiência Escolar e Juventude”, encontradas no portal de periódicos da CAPES	46

LISTA DE SIGLAS

B.O.	Boletim de Ocorrência
BNH	Banco Nacional de Habitação
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COHAB	Companhia de Habitação
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
SC	Santa Catarina

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: IMPRESSÕES DE PESQUISADOR ACERCA DO COTIDIANO.....	15
1.1 MAS AFINAL, O QUE PODEMOS CHAMAR DE COTIDIANO?.....	19
1.2 POR UM SOCIOLOGIZAR DA VIDA COTIDIANA... ..	21
2 CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA: A JUVENTUDE, O COTIDIANO E A ESCOLA.....	26
2.1 COMO AS CATEGORIAS DA PROBLEMÁTICA FORAM CONCEBIDAS	28
2.1.1 O sentimento de injustiça na produção acadêmica do campo educacional	28
2.1.2 O sentimento de injustiça em François Dubet	39
2.1.3 A experiência escolar juvenil na produção acadêmica do campo educacional.....	44
2.1.4 A sociologia da Experiência em François Dubet.....	62
2.1.5 Juventude, Escola e Periferia Urbana	70
2.1.6 A Luta por reconhecimento em Honneth	77
3 O GARIMPO, O RIACHO, A BATEIA E A LAPIDAÇÃO DOS METAIS PRECIOSOS ENCONTRADOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	83
3.1 O RIACHO, <i>LÓCUS</i> DA CONSTRUÇÃO DE DADOS: UMA ESCOLA CONSTRUÍDA A MUITAS MÃOS	83
3.2 AS BATEIAS: GRUPOS FOCAIS E LIVRO DE OCORRÊNCIAS	91
3.3 A LAPIDAÇÃO DOS METAIS PRECIOSOS ENCONTRADOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOS DADOS	94
4 O SENTIMENTO DE INJUSTIÇA NO COTIDIANO ESCOLAR DE JOVENS PERIFÉRICOS.....	99
4.1 REGRAMENTO ESCOLAR E INDISCIPLINA	100
4.1.1 Quando a transgressão é corrigida de forma injusta	101
4.1.1.1 Intervenção policial ante comportamentos considerados indisciplinados.....	105
4.1.2 Quando as acusações são injustas	114
4.2 COMO A ESCOLA TEM TRATADO AS JUVENTUDES	119
4.2.1 Distinção: relação pedagógica marcada pela desigualdade nos modos de tratamento	119
4.2.2 Incompreensão: quando a pessoa que mora no estudante é ignorada	128
4.2.3 Injustiça Sentida Através da Discriminação	131
4.2.4 Censura: quando as vozes juvenis são silenciadas.....	136

4.3 PRECARIZAÇÃO DE CONDIÇÕES ESCOLARES	136
4.4 POR UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA PERMEADA PELO DIÁLOGO COM AS JUVENTUDES.....	138

5 O LIVRO DE OCORRÊNCIAS COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS ACERCA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS ESTUDANTES PERIFÉRICOS.....144

5.1 OS LIVROS DE OCORRÊNCIAS E SUA (IN)EFICÁCIA	146
5.2 QUANDO A ESCOLA SE COLOCA COMO NARRADORA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES JUVENIS	152
5.2.1 Situações que motivam registros no Livro de Ocorrências da escola.....	152
5.2.1.1 Quando regramentos oficiais e subjetivos são descumpridos	152
5.2.1.2 Narrativas acerca do desempenho acadêmico dos estudantes	171
5.2.1.3 Relações interpessoais marcadas pelo conflito social: a luta pelo reconhecimento no cotidiano escolar	174
5.2.2 Narrativas acerca de como a escola trata seus estudantes.....	177
5.2.2.1 Quando a escola assume uma postura investigativa ou ameaçadora.....	177
5.2.2.2 Quando a escola busca apoio ou transfere a responsabilidade de intervenção para outras instituições	180
5.2.2.3 Quando a escola veta a participação estudantil na aula.....	184
5.2.2.4 Ritos de Instituição como forma de medidas de ação escolares.....	186
5.2.2.5 Quando a sanção é uma consequência do próprio ato do estudante	189
5.2.3 Como o estudante trata a escola.....	190

6 EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JUVENTUDES PERIFÉRICAS: O QUE ESTE COTIDIANO MOSTRA?196

6.1 A SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM DUBET E MARTUCCELLI ..	196
6.2 PARA ALÉM DAS FUNÇÕES DO SISTEMA, O PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE	203
6.3 PARA ALÉM DE QUALIFICAÇÕES E NÍVEIS DE COMPETÊNCIAS, INDIVÍDUOS COM ATITUDES E DISPOSIÇÕES	208
6.4 PARA ALÉM DE PAPÉIS SUCESSIVOS, A CAPACIDADE DE DOMINAR SUCESSIVAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	215

7 CARTA FINAL: TRAJETÓRIAS PARTILHADAS, INDICAÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES.....218

REFERÊNCIAS	223
--------------------------	------------

APÊNDICE A – ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS	233
---	------------

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: IMPRESSÕES DE PESQUISADOR ACERCA DO COTIDIANO

“E como chegam as ideias? Elas surgem tão espontaneamente que urge pousá-las no papel para que não fujam” (Pais, 2013, p. 116).

O dia a dia da escola é recheado de inúmeros detalhes que, por vezes, passam despercebidos por observadores mais apressados, mas que somados vão constituindo a trama que é o fazer e o viver escolar. Quando se pretende garimpar esse cotidiano, detalhes importam, pois eles influenciam diretamente a construção de sentidos e representações do concebido, do vivido e do percebido (Lefebvre, 2020; Stecanela, 2018; Pais, 2002).

Em minha trajetória como professor-pesquisador – em construção, pois não sou, mas estou sendo e, portanto, me movo na condição de inacabado (Freire, 1996) – detalhes sempre me chamaram a atenção, aspectos cotidianos que só se podem perceber quando nos dispomos a olhar além do óbvio, do que está dito e explícito. Detalhes que me impulsionam a abrir mão de olhares e determinações ingênuas para me aventurar a buscar porquês e explicações. Tal postura denota um fazer de pesquisador, que insatisfeito com o aparente, com o que está posto, sai a desbravar novas razões que fundamentem as relações travadas no espaço escolar e em suas consequências.

Nesse sentido, o cotidiano suscita debate, discussão, pesquisa, busca de suas lógicas e intencionalidades. É no cotidiano que a vida acontece e, no caso da escola, variadas relações são estabelecidas. Ora, a pesquisa educacional já superou há muito tempo a ideia de que o espaço escolar seja lugar de meras transmissões. A defesa da escola como espaço público de vivências e interações já não pode mais ser desprezada. Escola é, sim, espaço de vida e, quando assim concebemos, é preciso lançar interrogações acerca de que tipo de vida esse espaço tem gerado. Seria uma vida apagada? Desta que o poeta expressou declarando: “De uma gente [...] que não vive, apenas aguenta¹”. Ou uma vida *vivida*, plena, colorida, envolta de sabores? Que sentimentos o cotidiano escolar provoca? Que mazelas estão escondidas nos detalhes ocultos aos olhos apressados no cotidiano escolar? E quanta pressa é imposta aos atores escolares! Currículos a cumprir, tarefas a fazer, trabalho em várias Escolas para complementar a renda, carga horária excessiva... Nessa perspectiva, é preciso que a academia dê o apoio necessário a esses atores, no sentido de evidenciar o que está encoberto pela rotina.

¹ Trecho da canção “Maria, Maria” de Milton Silva Campos do Nascimento e Fernando Brant.

Entretanto, nem sempre os olhos estão somente apressados, por vezes podem estar *míopes* (grifo nosso). Em minha pesquisa de mestrado, desenvolvi a noção de “Miopia Educacional”. Na ocasião, eu pesquisara os sentimentos de injustiça de professores que atuavam com adolescentes de periferia urbana e os efeitos desses sentimentos no cotidiano escolar.

Emergiu da investigação que os docentes, participantes da pesquisa, ao se sentirem injustiçados, eram acometidos por certa miopia educacional que embaçava “a percepção dos professores impedindo-os de encontrar outras possibilidades, diferentes das utilizadas que não [estavam] surtindo efeito para os embates do cotidiano escolar, corroborando a demissão professoral que [tinha] como uma de suas consequências o fracasso escolar” (Linder-Silva, 2015, p. 156).

Com base no relato dos docentes, os sentimentos de injustiça foram categorizados, naquele estudo, a partir dos aspectos: Relação família-escola; Indisciplina; e Processos de avaliação escolar. Ante às análises realizadas, pude perceber que, naquele contexto escolar, havia um ciclo retroalimentado de sentimentos de injustiça, os quais acabavam por fomentar o que chamei naquele trabalho de demissão professoral, que seria:

marcada pelo desinvestimento pedagógico, em que os “não merecedores” são colocados fora da margem de investimento escolar pelos professores. [...] Isso se dá através dos processos de “nomeações” em que discursos performativos são lançados em direção a determinados discentes. A situação apresentada fomenta os confrontos na relação professor-estudante, e os docentes transferem os problemas para fora da sala de aula através da “política do encaminhamento” (Linder-Silva, 2015, p. 154).

Atitudes dos estudantes consideradas indisciplinadas pelos professores acabavam estimulando ao veredito de *não merecedores* (grifo nosso). No contexto estudado, isso se agravava, pois os professores eram *obrigados* (grifo nosso) pela direção da escola a aprovar aqueles estudantes que, segundo os docentes, não mereciam, para que não caíssem os índices de aprovação da Unidade Escolar.

Quando me referi aos processos de nomeações e aos discursos performativos, ancoro-me em Pierre Bourdieu (1998a, p. 81-82) na perspectiva de que:

Todo agente social aspira, na medida de seus meios, a este poder de nomear e de constituir o mundo nomeando-o: mexericos, calúnias, maledicências, insultos, elogios, acusações, críticas, polêmicas, louvações, são apenas a moeda cotidiana dos atos solenes e coletivos de nomeação, celebrações ou condenações de que se incumbem as autoridades universalmente reconhecidas.

Esses processos de nomeação ficaram evidentes, tanto na análise documental que realizei do Livro e Cadernos de Ocorrências da Escola, quanto na observação feita de um

Conselho de Classe. Como referido, essas nomeações provocavam confrontos entre professores e estudantes, culminando em uma política do encaminhamento. Os não merecedores eram encaminhados à direção, ao serviço de psicologia, ao conselho tutelar, entre outros.

Toda essa conjuntura corroborava o fracasso escolar naquele contexto, que retroalimentava os sentimentos de injustiça dos docentes. Pude constatar que os docentes possuíam iniciativas para “tentar resolver os embaraços do cotidiano escolar”. No entanto, a “pesquisa revelou que tais medidas de ação não [estavam sendo] efetivamente exitosas para romper com o ciclo apresentado” (Linder-Silva, 2015, p. 156). O que fazia com que a visão dos professores se embaçasse, não permitindo que vislumbrassem outras possibilidades de intervenção, em outras palavras, possuíam uma miopia educacional.

Em uma situação de miopia, as minúcias do cotidiano não são vistas. Os atores olham, mas não veem. Para de fato ver o cotidiano escolar é necessário garimpar, perscrutar a profundidade da realidade para, tal qual o garimpeiro com sua bateia, vislumbrar o reluzir dos metais preciosos.

E quanta preciosidade há no dia a dia escolar! Pensá-lo para além de mera transmissão de conceitos, leva-nos a percebê-lo como lugar de interações, de convivência (viver junto), de construção de amizades/parcerias, de aprender com os outros, de dividir, desenvolvendo empatia, de viver em sociedade. Todo esse processo traz sentido à existência e, por isso, é preciso salientar que o cotidiano escolar não se dá apenas na sala de aula, mas também, na sala dos professores, no recreio, nas negociações de sentido entre estudantes, entre estudantes e professores e, até mesmo entre os próprios docentes.

Lembro-me muito bem de um balcão que foi de onde me impulsionei a observar e refletir acerca do cotidiano. Na ocasião, eu estava no início de carreira, trabalhando em uma escola de periferia urbana. A Unidade Escolar possuía muitos estudantes, o que fazia com que a sala dos professores fosse habitada por muitos colegas. Em virtude disso, muitas vezes faltavam cadeiras para que todos pudessem se sentar. Então eu me sentava em um balcão que ali ficava. Foi ocupando aquele espaço que comecei a observar as interações entre meus colegas, percebendo os conflitos que emergem do cotidiano, suas significações e resoluções. Talvez ali, minha “imaginação sociológica” (Pais, 2013) começara a se desenvolver de forma um tanto empírica para, posteriormente, ser lapidada no diálogo com os teóricos da Sociologia da Educação, no mestrado.

Nesse sentido, Stecanela (2009, p. 66) afirma que, ao vislumbrarmos os detalhes do mundo, inicialmente a visão é nebulosa, com pouca nitidez, pois o mundo “se mostra de cabeça para baixo”. Em virtude disso, segundo a autora, é necessário um permanente desembalar de

lentes e uma “vigilância constante para evitar os ‘enquadramentos’ e para proporcionar ver e mostrar o que é observado na realidade investigada” (Stecanela, 2009, p. 66).

Dessa forma, é possível “produzir conhecimento através de pequenos achados do cotidiano” (Pais, 2013, p. 113). José Machado Pais (2015, p. 42) também assevera acerca da questão da visão, quando afirma que “o olhar sociológico reivindica um outro modo de ver”, diferentemente do olhar comum que, segundo o autor, “evita a miséria que o rodeia, até para se precaver de qualquer sentimento de culpabilidade”. Assim, imaginação e olhar sociológicos corroboram o garimpo da realidade e, nessa perspectiva, até mesmo uma pepita de ouro do cotidiano é relevante para análise e interpretação daquele que se arrisca a estudá-lo.

Essa compreensão assenta-se em um fazer qualitativo da pesquisa, pois, como aponta Stecanela (2009), as pesquisas quantitativas apresentam maiores dificuldades em evidenciar as particularidades dos detalhes e a unidade de acontecimentos da vida cotidiana. Ainda segundo a autora, essa forma de pesquisar, que leva em conta as minúcias do cotidiano, tem ganhado importância nas sociedades contemporâneas e atraído o olhar de interesse de pesquisadores. Ora, vivemos em uma sociedade extremamente plural, com demandas cada vez mais variadas. Nesse contexto, pesquisas de cunho positivista, que buscam verdades absolutas e grandes generalizações, talvez não deem conta da complexidade que está posta no cotidiano. Stecanela (2009, p. 69) ainda afirma que:

[...] a exaltação dos detalhes, dos pormenores pode, eventualmente, ser reveladora das estruturas sociais, permitindo recompor o todo através das partes, pois, através do pequeno, do ínfimo, da dobra, da sobra ou da sombra, é possível ter uma ideia de como as práticas sociais cotidianas são produtoras da estrutura social e como essa última acaba por influenciar as primeiras.

É nessa dinâmica do ir e vir do macro para o micro, da cultura que influencia o indivíduo e do indivíduo que intervém na cultura que a vida se dá. É percebendo as nuances dos detalhes que podemos ter um retrato do todo. Afinal, o todo é composto por uma diversa trama de particularidades, de sujeitos históricos que interagem e, ao interagir, marcam a história. Segundo Pais (2015), é em um intercâmbio de olhares que se fundamenta a interação entre os indivíduos. O autor declara que “pelo modo como olho o outro, revelo-me a mim próprio. O olhar não pode sacar sem dar, ao mesmo tempo” (Pais, 2015, p. 43).

A existência de um sujeito interfere na existência de outros sujeitos. Desse modo, o garimpeiro do cotidiano deve estar ciente de que seu olhar atento também afeta aos atores sociais que lá estão a viver suas realidades. Nesse sentido, Pais (1993, p.107) apresenta os seguintes questionamentos:

Mas não é neste movimento de oscilação que o real se insinua? Não corresponde o acto de mostrar a um processo de contração (atenção) do olhar que implica uma descentração (desatenção) relativamente ao que circunda o centro da atenção? Enfim, porque sempre é parcial, não é verdade que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido?²

Em outras palavras, quando focalizamos na figura, desfocalizamos o fundo. Ante essa realidade, faz-se necessário ao pesquisador focalizar a sombra do que já foi pesquisado, cabe a ele evidenciar o que outrora não foi o foco, perscrutar as dobras, conforme propõe Stecanela (2009).

Ao assumir essa postura, não se pode desprezar também os silêncios que imprimem tanto o cotidiano quanto os ruídos. José Machado Pais (2015) expõe a importância de extrair entendimentos dos silêncios, dispensando até mesmo perguntas e respostas, afirmando que “o silêncio também revela no que aparentemente encobre. Para o autor a vida não só se esconde em palavras e silêncios, mas também está nas palavras e silêncios (Pais, 2015, p. 41).

1.1 MAS AFINAL, O QUE PODEMOS CHAMAR DE COTIDIANO?

*“Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã”
(Buarque, Cotidiano, 2021).*

Segundo Pais (1993, p. 108) o cotidiano “seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar”. Nesse sentido, Stecanela (2018), com base nos desenvolvimentos teóricos de José Machado Pais, aponta que o cotidiano poderia ser concebido como o que é “aparentemente insignificante”. Todavia, a mesma autora declara que, no dia a dia, existem “enigmas à espera de decifração” e que, portanto, o cotidiano pode ser uma “alavanca para o conhecimento da realidade (Stecanela, 2018, p. 64, 71).

Nessa perspectiva, conhecimento e realidade se entrelaçam. Pensar a realidade sem levar em consideração os sujeitos envolvidos é concebê-la de modo esvaziado. Isso se dá, pois, conforme aponta Pais (1993, p. 110) “a vida quotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar”, o autor ainda afirma que essas maneiras não são “meros efeitos secundários de causas estruturais”. Na explicação de Pais (1993) há significado não somente no que os sujeitos fazem,

² Mantive a grafia original portuguesa do texto consultado.

mas também em como fazem, no como narram o que fazem, e como percebem o que narram sobre o que fazem. Em outras palavras, existe uma estrutura na qual os atores sociais vivem e concebem suas vidas, no entanto, nesse tecido da vida cotidiana, os modos de ser e estar dos sujeitos também significam e dão significado. Ou seja, os atores do cotidiano não são meros marionetes da ventríloqua estrutura, mas no viver do dia a dia, criam e recriam. E há riqueza a ser garimpada nos meandros do criar e recriar dos atores sociais.

A esse respeito, Lefebvre (2020) aponta que não existe apenas aquilo que chamou de “representações do espaço” que, segundo ele, seria o espaço concebido, ou seja, aquele espaço em que as determinações são impostas aos sujeitos. Além disso, há os “espaços de representação”, para Lefebvre (2020) esses são os espaços vividos. Em outras palavras, para além de determinações, há as formas de como os sujeitos vivenciam o cotidiano.

Outrossim, Pais (1993, p. 111) define o cotidiano como uma rota de conhecimento. Nesse sentido, “o cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite ‘levantar caça’ no real social, dando nós de inteligibilidade ao social” (Pais, 1993, p. 111). Assim, o cotidiano é o trajeto, portanto, não apreendemos o cotidiano, mas apreendemos, sim, a realidade através do cotidiano. Ao pensar na metáfora do garimpo, as preciosidades estão escondidas na realidade social e o cotidiano é a própria bateia que o pesquisador-garimpeiro utiliza para explorá-la.

Stecanela (2009) acentua que, em muitos contextos, a ideia de cotidiano está associada à rotina de repetição, ou seja, àquilo que se faz todo dia, da mesma forma. Pais (1993) ainda assevera que essa compreensão leva a ideia de que a cotidianidade está oposta à inovação. No entanto, ambos os autores apontam que rotina, além de ter suas raízes etimológicas ligadas à rota, também está no campo semântico de ruptura. Stecanela (2009, p. 65-66) evidencia esse sentido ao afirmar que:

Observando os meandros do cotidiano juvenil de uma periferia urbana – nos usos que os jovens fazem de seus tempos, nas linguagens que utilizam para se definir e expressar a reflexão que fazem de suas trajetórias e de suas aprendizagens – é possível perceber que, mesmo naquilo que se repete todos os dias, ou seja, na rotina, ocorrem rupturas e reinvenção dos modos de viver a juventude, em geral, a partir das culturas juvenis.

Frente a essa realidade, talvez o garimpeiro do cotidiano esteja a procurar rupturas em meio às tais rotinas naturalizadas. Esse garimpo se dá, nas palavras de Pais (2015, p. 38), no desvendar do mundo de significações dos sujeitos. O autor entende o cotidiano como

“significante flutuante do real-social, no qual a experiência subjetiva seria a matéria prima do conhecimento sociológico. Enfim, desvelando o social através das imediatezidades do cotidiano” (Pais, 2015, p. 38).

Em síntese, por mais irrelevante que pareça aos olhos do senso comum, o cotidiano está permeado de pistas que levam a compreender a realidade social. Há, sim, significados e significantes que se movem entre as maneiras de ser e estar dos atores sociais. Entretanto, é preciso asseverar que nem tudo está dado, há ritmos a serem desvendados na vida que acontece no cotidiano, os quais provocam danças rotineiras, bem como, danças de rupturas. Portanto, cotidiano é caminho, é trajeto, é instrumento, é alavanca, é a bateia que eu, garimpeiro, escolhi para evidenciar o que está latente nas relações entre os atores sociais.

1.2 POR UM SOCIOLOGIZAR DA VIDA COTIDIANA...

“A sociologia da vida cotidiana se constitui numa sociologia escavadora de detalhes, cujas brechas intersticiais do social despertam o interesse e roubam o olhar do pesquisador”
(Stecanela, 2009).

Na introdução do livro de Zygmunt Bauman, “Para que serve a sociologia?”, Michael Jacobsen e Keith Tester (2015) discorrem acerca da imaginação sociológica. Para os autores, ela ajudaria os sujeitos na compreensão dos significados de sua época, relacionando-os às suas próprias vidas. Assim sendo, segundo Jacobsen e Tester (2015), a imaginação sociológica evidenciaria a conexão que há entre os eventos históricos e processos estruturais com a vida pessoal e biografia individual dos sujeitos.

Nesse sentido, ao defender a prática artesanal de pesquisa, Pais (2013) aponta para a necessidade do desenvolvimento de uma sensibilidade sociológica que preste atenção às experiências da vida cotidiana, encontrando nelas a fonte de inspiração para a reflexão em sociologia. Ora, se concebo que as vidas dos sujeitos não estão desvinculadas dos eventos históricos, concordo com Pais acerca da necessidade de ajustarmos nossas lentes em direção às experiências cotidianas no ato de sociologizar. Essa sensibilidade, segundo o autor, seria “capaz de recapturar o social em sua aparente facticidade que é dada pelos traços epidérmicos da quotidianidade” (Pais, 2015, p. 38).

Outro aspecto a ser considerado, na busca pelo sociologizar da vida cotidiana, está relacionado ao envolvimento do pesquisador no campo social. A esse respeito, Jacobsen e Tester (2015, p. 14-15) afirmam que:

A prática da imaginação sociológica demanda um trabalho a respeito de conexões, diálogos e conversas, não sobre verdades ou monólogos. Isso significa um trabalho que se recusa a se esconder por trás de barricadas e, em vez disso, envolve sua implicação no mundo social. Você sabe que encontrou um trabalho assim, quando ele o faz pensar, quando provoca, irrita ou produz um sorriso. [...] Na medida em que a sociologia atinge tudo isso, ela é útil.

Nesse sentido, quando faço a opção por sociologizar o cotidiano, persigo uma sociologia que afete, que faça sentido para os atores sociais. Almejo uma sociologia que se converta em um conhecimento que seja um bem comum, que explicita as dinâmicas e, por assim fazer, traga benefícios às vidas das gentes. Assim, vislumbro uma ciência com caráter de intervenção social.

Para isso, Pais (2013) indica que o ponto de partida de uma Sociologia artesanal estaria naquilo que chamou de interrogação sociológica, impelida pelos enigmas do cotidiano. Aí encontra-se a perspectiva da “‘descoberta’ na qual a realidade social se insinua, conjectura e indicia, através de uma percepção descontínua e saltitada do social que a sociologia do cotidiano assegura no seu vadiar sociológico” (Pais, 1993, p. 105). Assim, para o autor, as rotas do cotidiano não percorrem uma lógica de demonstração, mas sim de descoberta de subjetividades cotidianas.

Nessa direção, o sociologizar do cotidiano se assenta em deambulações (Pais, 2015), em uma “sociologia passeante, que se vagueia descomprometidamente pelos aspectos anódinos da vida social, percorrendo-os sem, contudo, neles se esgotar, aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa quando ‘nada se passa’” (Pais, 1993, p. 109).

Essa postura do sociologizador, que andeja entre acontecimentos e não acontecimentos, necessita estar despida de paradigmas de investigação mais engessados que, segundo Stecanela (2009), constituem-se em lentes interpretativas que embaçam a visão e a percepção do investigador. Pais (2015) reclama por um olhar intrometido no fazer sociológico, o autor aponta para um “olhar *metido* no que normalmente se desolha, mas também *comprometido*, isto é, envolvendo um compromisso, uma obrigação de denúncia, de desocultação, de desvendamento (Pais, 2015, p. 43).

É somente exercendo um olhar metido e comprometido que posso vislumbrar aquilo que é surpreendente no cotidiano, pois nele, segundo Stecanela (2018, p. 930), há fatores “a

atrair a atenção e a mobilizar a indagação para compreender as complexidades que circundam e penetram as relações experienciadas”. Em vista disso, Pais (2015, p. 38) assevera que, no “discurso sociológico as expressões culturais da vida quotidiana” têm sido marginalizadas. O autor defende a valorização de uma lógica da descoberta através do vadiar sociológico. Para ele, é necessário “aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenómenos, limitando ou anulando suas relações recíprocas” (Pais, 1993, p. 110).

Em síntese, há, nos meandros do cotidiano, fatores que não se encontram totalmente explícitos. Essa realidade me leva a considerar que as relações estabelecidas no dia a dia são perpassadas por complexidades que suscitam a sensibilidade, a imaginação e as indagações de quem se propõe a sociologizar o cotidiano. Para que se possa descobrir o que está oculto nas rupturas da rotina é necessário se aventurar em deambulações, marcadas por um vadiar sociológico. E é nesse vadiar que busquei compreender as expressões culturais da vida cotidiana.

Quando pensamos naquilo que se expressa culturalmente através das vivências dos atores sociais, é preciso levar em consideração as formas com que esses concebem o mundo, suas subjetividades, seus sentidos e significados. Toda a simbologia que perpassa as mentes dos atores sociais é marcada por suas histórias e culturas e é explicitada em suas interações, em seus diálogos. Assim sendo, as palavras vão atribuindo sentido ao vivido. A esse respeito, Pais (2015, p. 40) afirma que:

O que se diz (ou o que se vê) releva de um dizer (e de um ver) que produz a sua própria realidade no que se diz (e vê). O mesmo se passa com a sociologia no que nos diz sobre a realidade. Na verdade, as palavras nomeiam a realidade, vestindo a nudez das experiências vividas. A partir daqui, a realidade “nua e crua”, travestida de palavras, já não é a mesma realidade. É uma outra que nos é dada na forma palavrosa que a envolve.

Ou seja, essa realidade perpassa a subjetividade dos atores sociais quando a comunicam. Pais (2013) assevera que é somente através dessa subjetividade que conhecemos o cotidiano, pois o conhecimento acerca dele é socialmente partilhado e se expressa em linguagem, significados simbólicos e códigos de conduta. Dito de outro modo, são os saberes e fazeres dos atores sociais que vão (re)criando a trama que é o cotidiano. Nesse sentido, retomo as teorizações de Lefebvre (2020), pois além do espaço concebido e do espaço vivido, o autor

afirma que, na prática espacial de uma sociedade, há também o espaço do percebido. Essa dimensão se relaciona a como os sujeitos percebem suas vivências e aquilo que lhe é concebido.

À vista disso, é preciso considerar, segundo Pais (2013), que são as intenções significativas que dão sentido às interações cotidianas. Em consequência, o autor defende a ideia de que os dados sociológicos precisam emergir de contextos de significados dos indivíduos que brotam de sua experiência. Nessa perspectiva, a Sociologia romperia com paradigmas que priorizam a demonstração vinculada a hipóteses rígidas e quadros teóricos compostos por (pre)conceitos geometrizados (Pais, 1993). Há que se clamar, a partir de Pais (1993) por uma Sociologia que tenha um interesse maior pela mostração ao invés da demonstração.

Assim, o autor aponta para a importância de fazermos insinuar o cotidiano, ao invés de fabricar a ilusão da posse. Ele ainda salienta que a posse do real é impossível, sendo necessário, para entendermos o que se passa no cotidiano, possuímos uma consciência epistemológica que admita essa impossibilidade. Esse entendimento, segundo Pais (1993), reconhece que a alma da Sociologia do Cotidiano não está nos fatos, mas no modo dos fatos.

Em suma, o garimpeiro do cotidiano o provoca para que esse se insinue, através de palavras que traduzam (mostrem) as subjetividades humanas. Trata-se de um garimpo da simbologia, das histórias, das culturas versadas em intenções significativas. Nesse sentido, a atenção voltada para os detalhes, conforme mencionei anteriormente, se constitui uma estratégia fundamental. Por vezes, as subjetividades podem estar escondidas na mostração das palavras e passam despercebidas a olhares não intencionais.

Nesse jogo de investigar a partir do cotidiano, as palavras envolvidas não são somente a dos atores sociais que lá estão. Há outras palavras implicadas, as do pesquisador, que utiliza da palavração para narrar e interpretar a realidade palavrosa sujeitos. Em vista disso, Stecanela (2009, p. 72) afirma que “a narração conta como o cotidiano acontece e a interpretação lhe dá inteligibilidade, através da evocação de novas palavras e de novas vozes”. Nessa mesma perspectiva, Pais (2013) assevera a respeito da experiência cotidiana e da experiência sociológica. Para o autor, não é possível conhecer o cotidiano sem considerar a experiência, segundo ele, é no mundo das experiências cotidianas que podemos perceber o porquê de como a vida acontece. A experiência sociológica pode se inspirar na experiência cotidiana, no entanto, Pais (2013) afirma que ambas são diferentes.

Nesse ponto, retomo as palavras de Stecanela (2009) supracitadas, ao afirmar que uma é a realidade, outra é a narração e interpretação dela. A autora afirma que “o pesquisador seria o autor e o compositor da sinfonia que constrói, dando sentido às vozes que evoca como

coautoras de sua obra, em seus trajetos investigativos” (Stecanela, 2009, p. 68). Entretanto, para que possamos compor essa sinfonia, é preciso, segundo Pais (2013, p. 111, 123), “criar disponibilidade para encontrar”, tendo o cotidiano como fonte de revelação do social e buscando perceber como o “social se traduz na vida” dos indivíduos.

Essa é uma produção artesanal da Sociologia “em que o conhecimento é resultado de artes de pensar, de questionar e de fazer, cuja matéria prima é uma espécie de barro social. Em sua forma mais bruta e realista, esse barro é o cotidiano, fonte de revelação do social” (Pais, 2013, p. 122). Assim, ainda segundo Pais (1993, p. 109), a sociologia do cotidiano passa a paisagem social a pente fino, procura mais significantes do que significados “juntando-os como quem junta pequenas peças de sentido num sentido mais amplo”.

2 CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA: A JUVENTUDE, O COTIDIANO E A ESCOLA

Conforme detalhei anteriormente, em minha pesquisa de mestrado, identifiquei um ciclo retroalimentado no cotidiano da escola campo daquele estudo. Os Sentimentos de Injustiça dos docentes provocavam a Demissão Professoral, corroborando o Fracasso Escolar, que por sua vez, suscitava Sentimentos de Injustiça nos docentes.

As fragilidades do cotidiano escolar, ligadas à relação família-escola, à (in)disciplina estudantil e aos processos de avaliação, faziam com que os professores, que lecionavam para jovens em uma escola de periferia urbana, sentissem-se injustiçados. Ao serem acometidos pela, já explicitada, *Miopia Educacional* (grifo nosso), muitos docentes acabavam por “demitir-se” de suas atribuições nos processos de ensino-aprendizagem. Essa demissão não era real, por assim dizer, pois não se demitiam de fato, no sentido de deixar a profissão e a escola, mas já não viam perspectivas no trabalho pedagógico e, portanto, deixavam de investir pedagogicamente na aprendizagem de seus estudantes. Esse quadro acabava por favorecer o fracasso escolar, deixando os docentes mais desanimados com seu papel, levando-os a sentirem-se injustiçados.

Na ocasião do término do mestrado, sinalizei, ao final de minha dissertação, a necessidade de dar prosseguimento àquele estudo, na direção de buscar compreender os sentimentos de injustiça dos jovens estudantes de periferia urbana, uma vez que havia contemplado na pesquisa somente as percepções dos professores.

Além da necessidade de uma investigação, envolvendo os jovens atores escolares, suscitada em minha pesquisa de mestrado, outros fatores me impulsionam a garimpar o cotidiano escolar das juventudes que habitam as periferias urbanas. Em minha experiência enquanto professor formador de professores em cursos de licenciatura, percebo certa discrepância ao comparar as estruturas curriculares do curso de Pedagogia com as das demais licenciaturas.

Enquanto na formação superior em Pedagogia há um número significativo de disciplinas que propiciam discussões acerca das infâncias, uma vez que o egresso desse curso irá trabalhar com a educação dessa faixa etária. Nos demais cursos de licenciatura, na realidade em que trabalho, não há disciplinas que problematizem questões relacionadas à adolescência ou à juventude. Essa realidade acaba por impactar diretamente no trabalho docente de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os egressos desses

cursos são profissionais que terão de lidar com questões advindas da faixa etária, que compreende a adolescência/juventude, sem terem sido preparados teoricamente para tal.

Nesse sentido, há que se produzir em pesquisa, e discutir na formação de Ensino Superior, acerca de questões relativas aos processos educacionais envolvendo as juventudes. Conforme já referido, foram observando os conflitos existentes cotidianamente na relação dos professores com os estudantes, sobretudo dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola localizada em uma periferia urbana, que meus interesses investigativos pela relação dos jovens com a escola foram despertados.

Em minha pesquisa de mestrado, pude identificar dissonâncias entre as expectativas dos docentes e os comportamentos dos discentes, o que, muitas vezes, provocava conflitos entre esses atores do cotidiano escolar, levando-os a lutarem por reconhecimento. Na presente pesquisa, pude identificar que a experiência escolar dos jovens de periferia é marcada por variadas forma de reconhecimentos denegados. Afinal, em muitos aspectos, a cultura escolar não tem dialogado com as culturas juvenis. Pude constatar essa falta de diálogo nas representações que os participantes da minha pesquisa de mestrado possuíam acerca da adolescência/juventude: *“O adolescente é um ser humano muito acomodado, não busca ideais”*; *“A maioria dos adolescentes não têm limites em casa e acabam trazendo isso para sala de aula, não respeitando os professores”*; *“Na maioria das vezes existe intolerância entre eles, o que resulta em um baixo rendimento no aprendizado”*³.

Nos posicionamentos dos professores, fica evidente que já há uma preconceção, via de regra negativa, de como os estudantes adolescentes se portarão nas escolas e de como conduzirão suas atividades. A esse respeito, Sousa e Durand (2002, p. 168), afirmam que no século XX,

os jovens, muitas vezes, foram considerados surdos-mudos sociais, e impôs-se uma educação com vínculos disciplinadores e morais do arbitrário cultural dominante, apoiado em critérios objetivistas. A instituição educativa assim age com o jovem ignorando a natureza dos seus signos e códigos descompromissados com a ordem social, o seu sentido afirmativo de identidade, as potencialidades dos seus questionamentos, a condição provisória da vida e a vulnerabilidade material que sofre em função da mudança das relações produtivas da sociedade em crise. Os jovens/alunos têm protagonizado, assim, experiências que testemunham o quanto são vulneráveis diante de uma atenção ambígua, ausente, formalista, cautelosa e desconfiada.

³ Relatos de participantes da pesquisa de Linder-Silva (2015).

É preciso considerar que toda essa cautela e desconfiança projetada sobre os jovens pode impactar sua trajetória estudantil. Além disso, quando o reconhecimento é denegado no cotidiano escolar, o desrespeito não atinge somente os docentes, portanto, os estudantes também podem se sentir desrespeitados. Se no mestrado procurei identificar quais os efeitos dos sentimentos de injustiça dos professores no cotidiano escolar, no doutoramento, a problemática da pesquisa girou em torno da seguinte questão: *Quais seriam os efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado de jovens de periferia urbana em sua experiência escolar?*

Para perseguir essa problemática, primeiramente, identifiquei sentimentos de injustiça vivenciados por jovens estudantes. Em um segundo momento, investiguei a construção de narrativas, feita pela escola, acerca das experiências estudantis dos jovens, em seu Livro de Ocorrências. E, por fim, averigui como esses estudantes percebiam sua experiência escolar.

Ao perfazer os objetivos específicos, descritos no parágrafo anterior, busquei atingir o objetivo central deste trabalho investigativo que foi: *evidenciar os efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado na experiência escolar de jovens de periferia urbana.*

2.1 COMO AS CATEGORIAS DA PROBLEMÁTICA FORAM CONCEBIDAS

Nesta seção, exploro cada uma das categorias presentes na problemática, a saber: Sentimentos de Injustiça, Reconhecimento, Juventudes, Educação nas Periferias Urbanas e Experiência Escolar. Para tanto, apresento alguns pressupostos teóricos, bem como, produções científicas acerca dessas categorias.

2.1.1 O sentimento de injustiça na produção acadêmica do campo educacional

“Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (Freire, 1996).

Para localizar produções científicas acerca do sentimento de injustiça em intersecção com a escola, empreguei o seguinte protocolo de busca: utilizando os descritores “sentimento de injustiça” AND “escola” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o recorte temporal de cinco anos (2016-2020). Nessa busca, encontrei três ocorrências, sendo uma

dissertação e duas teses. Em virtude do número pequeno de trabalhos encontrados, ampliei a busca para o recorte temporal de 15 anos (2006-2020), ao que mais uma tese foi encontrada. Em seguida, fiz uma alteração nos descritores, com o mesmo recorte temporal, a fim de descobrir se havia mais produções acerca dessa temática. Utilizei então os seguintes termos: “sentimentos de injustiça” AND “escola”, ao que encontrei somente um trabalho, sendo a minha dissertação de mestrado. No Quadro 1, sistematizei as produções encontradas na plataforma da CAPES.

Quadro 1: Produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Instituição	Autor	Tipo de trabalho	Título
2009	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	COSTA, Marli de Oliveira	Tese	Infâncias e “artes” das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina; 1920 a 1950)
2015	Universidade Federal de Santa Catarina	SILVA, Jourdan Linder	Dissertação	Sentimentos de injustiça de docentes como Miopia Educacional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia
2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	AMES, Maria Alice Canzi	Tese	Violências e indisciplinas/incivilidades escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC
2018	Universidade Estadual de Campinas	RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino	Tese	Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de Ensino Médio de Campinas/SP
2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro	TUMOLO, Paula Pimentel	Dissertação	Entre o “Lixo” e a Esperança: desafios e possibilidades da transmissão intergeracional na escola brasileira hoje.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Além da busca por Teses e Dissertações, busquei também por artigos, utilizando os mesmos descritores na plataforma SciELO e no portal de periódicos da CAPES, primeiramente, utilizando o recorte temporal de cinco anos (2016-2020). No portal da CAPES, encontrei 19 ocorrências. Já no SciELO, foi preciso, mais uma vez ampliar o recorte temporal para um

intervalo de 15 anos (2006-2020), em virtude dos poucos trabalhos encontrados, ainda sim, apareceram três ocorrências.

A partir dessa busca, utilizei como critério de exclusão, os artigos que não tivessem como campo de estudo a Escola. Depois dessa filtragem, restaram apenas quatro artigos a serem explorados no presente trabalho. Os artigos selecionados estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2: Produções científicas encontradas na Plataforma SciELO e no portal de periódicos da CAPES

Ano	Periódico	Autor	Título
2013	Educação e Pesquisa	VALLE, Ione Ribeiro	(In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?
2016	Cadernos de Pesquisa	BOTLER, Alice Miriam Happ	Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife
2018	ETD – Educação Temática Digital	BOTLER, Alice Miriam Happ	Justiça e Democracia na Escola: a arte de justificar práticas
2020	Cadernos CEDES	BOTLER, Alice Miriam Happ	Juventude e Escola: violência e princípios de justiça em escolares de Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Passo então a apresentar o conteúdo dos trabalhos encontrados. Em virtude de o trabalho de Marli de Oliveira Costa (2009), intitulado “Infâncias e ‘artes’ das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina; 1920 a 1950)”, ter sido defendido antes da Plataforma Sucupira, não foi possível encontrá-lo na íntegra, entretanto, tive acesso a um recorte. A tese de Costa (2009) está vinculada a pesquisas na área da infância, ela investigou histórias das infâncias do sul do estado de Santa Catarina, entre os anos de 1920 e 1950. A análise da pesquisadora girou em torno de discursos nesse espaço-tempo, vinculados à Igreja, Imprensa, Medicina e Escola. Costa (2009) utilizou como fontes, as narrativas de memórias de experiências do tempo de infância, bem como registros variados oriundos de acervos públicos e privados. O interesse maior da pesquisadora era buscar o “ponto de vista” das crianças acerca das “artes” que faziam. Segundo a pesquisadora, este termo provém do senso comum e é atribuído às trapaçagens, astúcias e transgressões das crianças.

A categoria “sentimento de injustiça” aparece no texto de Costa (2009), vinculada aos relatos de censura das famílias às crianças. Os participantes da pesquisa trouxeram à tona lembranças de diversas experiências de castigo e insucesso na aprendizagem. Ante o estudo realizado, Costa (2009) considera que a pesquisa promoveu a construção de conhecimentos importantes para pesquisadores e educadores que trabalham com as infâncias. A investigação

reiterou a importância de concebermos a infância como construção histórica e as crianças como sujeitos que pensam e são capazes de interferir no mundo.

A tese de Maria Alice Canzi Ames (2018), intitulada “Violências e indisciplinas/incivilidades escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC”, apresenta o processo de investigação que buscou analisar as relações entre as variáveis causais nos processos de indisciplinas/incivilidades e de violências praticadas por jovens de Ensino Médio. Além disso, a pesquisadora analisou os encaminhamentos da escola às diferentes formas de comportamento. Conforme apresentado no título do trabalho, a construção dos dados se deu em escolas das cidades de Santa Rosa/RS, Porto Alegre/RS e Chapecó/SC. Foram analisados 906 questionários respondidos e, além desse exercício estatístico, a pesquisadora utilizou entrevistas focais e observações dos participantes.

Os resultados encontrados por Ames (2018) demonstram a força do contexto externo na socialização das novas gerações. Ela constatou que a participação do jovem em gangues e grupos ilícitos aumentava a probabilidade de atos violentos na Escola, além de favorecer o acesso a drogas e armas. No que se refere aos professores, Ames (2018) descreve um mal-estar docente que corrobora uma postura de autoridade frágil, difusa e autoritária. Segundo a pesquisadora, essa realidade contribui para o desenvolvimento de sentimento de injustiça e ressentimento por parte das gerações vindouras que buscam por referenciais e manifestam indisciplinas e incivilidades.

Jean Douglas Zeferino Rodrigues (2018), em sua tese, buscou identificar e analisar repercussões das políticas gerenciais e de responsabilização do trabalho docente no Ensino Médio da rede estadual no município de Campinas/SP. Em sua análise, o pesquisador considerou os programas de avaliação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, observando quatro escolas e entrevistando 18 profissionais. Rodrigues (2018) problematizou o gerencialismo e suas variações, assim como, a responsabilização, produto do gerencialismo e mecanismo de controle sobre o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico da escola.

A partir de sua análise, Rodrigues (2018) identificou que as políticas gerenciais e de responsabilização promovem repercussões negativas, sistemáticas e específicas no trabalho docente no Ensino Médio. Além disso, segundo o pesquisador, tais políticas não contribuem para a qualidade social da Educação. Várias foram as repercussões percebidas a partir da pesquisa de Rodrigues (2018), destaco aqui, algumas delas: Divergência, desconfiança e

sentimento de injustiça em relação ao Idesp⁴; Desânimo, frustração e desestímulo em relação à carreira docente; Redução da autonomia docente; e Resistência docente e discente às avaliações externas.

Paula Pimentel Tumolo (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada “Entre o ‘Lixo’ e a Esperança: desafios e possibilidades da transmissão intergeracional na escola brasileira hoje”, buscou estudar as configurações das relações intergeracionais nas escolas públicas brasileiras. Ela defende a ideia de que o enlaçamento geracional, no mundo contemporâneo, passa por crises, rupturas e desajustes causados pelas mudanças nas gramáticas geracionais. Segundo a autora, no Brasil, isso se agrava devido ao fato de a promessa, da Educação ser uma garantia de igualdade social, nunca ter sido cumprida.

Em seu trabalho, Tumolo (2019) discute as maneiras pelas quais o lugar específico para a infância moderna foi construído. Segundo a pesquisadora, é a concepção de que a criança é diferente do adulto que tem justificado e delimitado a escolarização desses sujeitos. Além disso, Tumolo (2019) aborda os sentidos contemporâneos da Educação Brasileira em suas configurações políticas e subjetivas, delineando a compreensão das relações intergeracionais escolares através de novos paradigmas de infância que rompem com as concepções modernas sobre os sujeitos.

A investigação de Tumolo (2018) foi realizada através de uma pesquisa-intervenção, em uma Escola municipal do Rio de Janeiro. Participaram três professoras responsáveis por duas turmas de 30 estudantes. A construção dos dados foi realizada através de rodas de conversa, oficinas de desenho, confecção de vídeos e encenações. A análise demonstrou um cenário de indiferença e violências escolares nas relações entre professores e estudantes. Os resultados expõem uma relação, dos estudantes com os professores, marcada por um sentimento de injustiça e pela falta de diálogo na experiência escolar. No que se refere aos professores, Tumolo (2019) constatou que eles sofrem pela perda de controle no processo educacional e pela dificuldade de conciliar todas as incumbências direcionadas. Através do estudo realizado, a autora da pesquisa aponta para a importância da dimensão afetiva e relacional na vivência escolar, dimensão que facilite a escuta e participação dos estudantes na construção do processo educacional através de relações de confiança entre professores e estudantes.

Além das pesquisas, entre teses e dissertações, já explicitadas, há a minha dissertação de mestrado. No entanto, como já elucidei aspectos dela anteriormente neste trabalho, não trarei nenhum detalhe neste momento, passando então a contextualizar os artigos encontrados.

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

Em ordem cronológica, dentre os trabalhos selecionados, o primeiro publicado foi o intitulado “(In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?” de autoria de Ione Ribeiro Valle (2013). Nesse artigo, a autora teve como objetivo examinar perspectivas clássicas e contemporâneas sobre a Escola, que é alvo da igualdade de oportunidades, e acerca da meritocracia escolar. Valle (2013) apresenta algumas abordagens teóricas no que se refere à justiça, à equidade e aos sentimentos de injustiça. Segundo a autora, no quadro dessas discussões, as políticas educacionais, voltadas à democratização da educação tornam-se mais radicais. Nesse cenário, as injustiças ficam mais evidentes e são menos toleradas, anunciando a necessidade de construção de uma escola justa.

Os outros três artigos selecionados, são de autoria de Alice Miriam Happ Botler, a saber: “Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife” (2016); “Justiça e Democracia na Escola: a arte de justificar práticas” (2018); e “Juventude e Escola: violência e princípios de justiça em escolares de Ensino Médio” (2020).

No primeiro trabalho, Botler (2016) apresenta resultados parciais de um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual, localizada em Recife (PE). Os dados construídos revelam que os atores escolares possuem sentimento de injustiça relacionado à redução do bem-estar, o que pode gerar, segundo a autora, conflitos e violências no espaço escolar. Nessa pesquisa foram entrevistados estudantes de Ensino Médio, professores e gestores. As entrevistas aconteceram de maneira informal em intervalos entre as aulas. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e direção da escola. Nesse estudo, Botler (2016) conclui que a justiça no contexto escolar apresenta uma pluridimensionalidade e que a falta desse entendimento limitaria a capacidade de intervenção e minimização das injustiças. Então, segundo a autora, esse processo levaria os atores escolares a justificarem práticas injustas.

O segundo trabalho buscou caracterizar a experiência escolar, tornando visíveis as injustiças que a compõem e ampliando a compreensão das concepções de justiça escolar por parte dos sujeitos brasileiros e portugueses (Botler, 2018). A autora asseverou que a análise realizada em seu trabalho é distinta e complementar do viés jurídico, o qual tem sido central nos debates educacionais acerca de justiça. Como método, Botler (2018) utilizou entrevistas realizadas em quatro escolas de Ensino Médio. A partir do estudo realizado, a autora concluiu que o sentimento de injustiça está mais presente em escolas brasileiras nas quais professores e estudantes relatam situações de indisciplinas e violências no cotidiano escolar.

Por fim, no terceiro artigo selecionado de Botler (2020), a autora faz a análise das percepções de justiça e injustiça no espaço escolar, enfatizando os princípios de justiça. A

pesquisa foi realizada com escolares do Ensino Médio brasileiro e português. Segundo Botler (2020) o sentimento de injustiça resulta de conflitos das duas realidades. Os dados encontrados nessa investigação reforçam a ideia de que a escola seria um lugar propício para resolver conflitos.

De todos os trabalhos selecionados, as pesquisas de Costa (2009) e de Rodrigues (2018), não estabelecem uma relação muito próxima às minhas intenções investigativas, pois uma gira em torno dos programas de avaliação externa do estado de São Paulo, problematizando o sentimento de injustiça de docentes quanto aos índices decorrentes dessas avaliações (RODRIGUES, 2018). Já o outro estudo está vinculado a pesquisas na área da história das infâncias, relacionando o sentimento de injustiça na relação família-criança (COSTA, 2009).

O artigo de Valle (2013) apresenta aspectos da esfera mais conceitual acerca da temática aqui abordada. O presente trabalho vem ao encontro de uma das perspectivas suscitadas no trabalho de Valle (2013), no ponto em que ela concebe o sentimento de injustiça, a partir de François Dubet (2014), pois esse foi um dos referenciais teóricos da minha investigação.

Os trabalhos de Ames (2018), de Tumolo (2019) e de Botler (2016; 2018; 2020) apresentam um retrato do estado em que está o conhecimento que me propus a investigar na presente pesquisa. Os fatores que perpassam esses estudos, no que se refere ao sentimento de injustiça no cotidiano escolar, são a indisciplina, a violência e o conflito na relação professor-estudante. Esse dado está em consonância com o que também identifiquei em minha pesquisa de mestrado, pois um dos fatores promotores de sentimento de injustiça, segundo os professores participantes daquele estudo, era a indisciplina (Linder-Silva, 2015). Além disso, pude problematizar as questões de conflito na relação professor-estudante que vieram à tona durante a investigação a partir de Axel Honneth (2003). Foi nessa perspectiva que continuei as investigações, levando em consideração a ideia de “Reconhecimento Denegado” também desenvolvida por Honneth (2003), em sua gramática moral dos conflitos sociais.

Botler (2018) buscou caracterizar a experiência escolar, tornando visíveis as injustiças que a compõem. Em vista disso, no presente estudo, evidenciei os efeitos desses sentimentos de injustiça na experiência escolar dos jovens estudantes.

Passo então a explicitar, um pouco mais, aspectos do estado do conhecimento do sentimento de injustiça no contexto escolar, apresentado pelos autores supracitados.

No sentido de problematizar as ideias relacionadas ao sentimento de injustiça, os autores consultados elucidam questões relacionadas ao próprio conceito de justiça. Esse é um termo polimorfo, com diferentes sentidos e perspectivas epistêmicas diversas (Valle, 2013). A

ideia de justiça é oriunda da Antiguidade Clássica, sendo reformulada no iluminismo na perspectiva da racionalidade e marcada na atualidade pelo relativismo (Valle, 2013). As concepções de justiça podem estimular grandes utopias ou ainda provocar equívocos e desilusões, uma vez que há certa distância entre os ideais de justiça e sua operacionalização (Valle, 2013).

Em outras palavras, a justiça está vinculada ao direito, na direção dos critérios de igualdade formal através de leis e regras de convivência; e às práticas, no que se refere aos critérios distributivos (Botler, 2016). Trata-se das relações que as pessoas estabelecem na sociedade, sendo resultado do acordo, entre indivíduos livres, que visa garantir liberdades e minimizar desigualdades (Botler, 2016; 2018).

No que se refere à operacionalização da justiça, é possível apontar para três dimensões: justiça como necessidade, que iria ao encontro daqueles que precisam ser ajudados; justiça retributiva, que retribui, através de penalidades, os danos causados às outras pessoas; e justiça restaurativa, que busca resgatar a dignidade de sujeitos envolvidos em situações extremas (Botler, 2018).

Ainda pensando na aplicabilidade da justiça, há uma tensão entre a busca dos laços de sociedade, a busca pela felicidade individual e o favorecimento de uma vida privada (Botler, 2020). Essa realidade acaba por culminar em uma multiplicidade de demandas, gerando cidadãos indiferentes ao bem público que se desviam da cena política para o sucesso material (Botler, 2020). Essa postura vai influenciar as concepções de justiça dos sujeitos, culminando na meritocracia, no individualismo e no privatismo (Botler, 2020). Nesse contexto, os três valores supracitados se tornarão critérios de justiça nos processos de escolarização, tendo como resultado uma cultura escolar que, embora valorize as diferenças, cultive o individualismo (Botler, 2020).

Quando o campo educacional é articulado às discussões acerca da justiça, é preciso salientar que a ideia de democratização não tem dado conta da complexidade dos diversos níveis escolares e da heterogeneidade que habita a escola (Valle, 2013). O espaço escolar é um lugar de longos anos de permanência o que traz desafios para a sua organização e democratização da qualidade da oferta educacional (Botler, 2018). Nesse contexto, as juventudes procuram fazer justiça do seu jeito, na sua forma de ver e interpretar o mundo, desconstruindo discursos e realidade e construindo novas afirmações (Botler, 2018). Na perspectiva da busca por práticas escolares mais justas, os jovens querem ser mais escutados, sem julgamentos (Botler, 2018).

Essa ausência de escuta evoca o descompasso existente nas relações intergeracionais na escola (Tumolo, 2019). Os professores acabam por significar os “desvios”, no

comportamento dos estudantes, com respostas prontas que advêm das Ciências Humanas, da Psicologia do Desenvolvimento e de Teorias da Carência Social (Tumolo, 2019). Esse discurso parece ser uma estratégia de sobrevivência, por parte dos docentes, a fim de sustentar o desgosto frente ao grande esforço que tem obtido baixos resultados (Tumolo, 2019).

Nesse contexto, é preciso apontar para a importância da reciprocidade nas relações escolares, que transforme a experiência escolar em algo que faça sentido e seja interessante tanto para professores, quanto para os estudantes (Tumolo, 2019). Pois há uma tensão na relação dos atores escolares, provocada por um sentimento de perda de autoridade, falta de respeito e indiferença à presença dos professores (Ames, 2018). Essas violências no espaço escolar são reflexo de uma sociedade globalizada, que tem o lucro e o capital financeiro como centro das relações sociais (Ames, 2018).

Em um contexto no qual a vida humana perde o valor, quem está incluído passa a ter medo de quem não está (Ames, 2018). Essa situação aponta para a necessidade de mudança na lógica de retribuição/punição e na lógica permissiva e negligente (Ames, 2018). Lógicas estas que propiciam a indiferença e perpetuam a violência escolar (Ames, 2018). Nesse sentido, para que as violências no cotidiano escolar sejam reduzidas, é necessário investir constantemente nas relações que ali estão, problematizando as forças de poder ali instaladas (Botler, 2016).

Essa necessidade existe, pois, as violências se materializam através de ações autoritárias de uma parte, por meio de agressões físicas e verbais e com a intenção de destruição ou prejuízo ao outro (Botler, 2016). Este quadro é favorável ao desenvolvimento de sentimento de injustiça que, por sua vez, pode gerar novas situações de violência e conflito, em um ciclo retroalimentado (Botler, 2016), (Linder-Silva, 2015). No contexto escolar, essa situação pode se intensificar quando há uma relação distante da direção com a comunidade que habita a escola, os estudantes se sentem ignorados e percebem receber um tratamento pouco amistoso (Ames, 2018).

É preciso salientar que o conflito é natural em meio às relações sociais, no entanto, a violência se dá ou não, dependendo da forma como o administramos (Ames, 2018). Seria necessário enfrentar os pequenos conflitos sem retroalimentar a violência, dessa forma o espaço da escola seria recuperado (Ames, 2018). Além disso, é essencial rever o lugar da escola na sociedade, trabalhando em rede com outras instituições (Ames, 2018). Não é possível negligenciar que a prática pedagógica da atualidade não ocorra sem rebeldias e antagonismos, as relações intergeracionais pedagógicas estão carregadas de resistências, ambivalências e conflitos (Tumolo, 2019).

Frente a essa realidade, as respostas que têm sido dadas não estão dando conta de significar os conflitos (Tumolo, 2019), o que corrobora a Miopia Educacional (Linder-Silva, 2015). O tratamento dos conflitos nas escolas varia nos diferentes contextos, através de diversas justificações (Botler, 2016). Em algumas circunstâncias, os tratamentos são padronizados, em outras são desiguais, isso se dá conforme os argumentos que prevalecem em cada contexto (Botler, 2016). Essa dissonância entre princípios pode promover sentimento de injustiça (Botler, 2016).

Os estudos demonstram que o cotidiano social e escolar tem exalado injustiças que provocam manifestações de indignação através de conflitos, indisciplinas e violências (Botler, 2018). Conforme já afirmei, os conflitos são típicos da democracia saudável, entretanto, na escola são tomados como indisciplinas, consideradas quebra de regras (Botler, 2020). Isso só faz sentido se as regras forem claramente explicitadas (Botler, 2020).

Para que os conflitos sejam compreendidos, há a necessidade de diálogo e, para que as indisciplinas sejam reduzidas, é preciso que haja um esclarecimento das regras (Botler, 2020). Quando há confusão desses conceitos, as ações são apenas paliativas e os pequenos conflitos explodem como violências nas escolas (Botler, 2020). Isso tudo acontece em um contexto de sociedade dual com instituições fragilizadas e insuficiência de políticas sociais (Ames, 2018). Esse é um cenário que acaba por estimular os jovens a transgredirem as regras (Ames, 2018).

Não se pode negligenciar a realidade de que, muitas vezes, os estudantes indisciplinares e agressivos também são vítimas de muitas violências (Ames, 2018). Portanto, é importante refletir acerca das posturas de enfrentamento às indisciplinas e violências a fim de não reproduzir outras formas de violência (Ames, 2018). Nesse contexto, a naturalização das injustiças experimentadas na escola agrava indisciplinas e violências (Botler, 2016). Elas podem ser o retrato de como a gestão e equipe escolar enxergam e se envolvem nas necessidades dos estudantes (Botler, 2016). Quanto maior a distância, mais probabilidade de violências (Botler, 2016).

Todavia, os docentes tendem a atribuir as situações de indisciplina à conjuntura familiar dos estudantes e a fatores alheios ao trabalho pedagógico (Botler, 2016), (Linder-Silva, 2015). Nesse contexto, para fazer frente a comportamentos considerados inadequados, é necessário trabalhar na reconstrução da imagem e postura de autoridade dos professores juntamente com o desenvolvimento de políticas sociais de redução das desigualdades (Ames, 2018). Contudo, da mesma forma que o Estado historicamente adota uma conduta de isolamento aos criminosos, a Escola, que também integra o aparato legal, isola os considerados *alunos problema*, através de suspensões, transferências e expulsões (Ames, 2018).

Assim, na medida em que os estudantes não se sentem reconhecidos em seus direitos, por parte dos professores, passam a perturbar o convívio escolar (Ames, 2018). O sentimento de injustiça, nessa perspectiva, é resultado, mas também agente de indisciplinas e violências e reduz o bem-estar de todos (Botler, 2016). Esse processo é intensificado pelas desigualdades sociais e pela circunstância de uma pessoa sofrer por atos que não cometeu (Botler, 2016; 2018).

Frente ao exposto até aqui, é possível considerar que a pesquisa educacional identificou como fatores que promovem sentimentos de injustiça no meio docente a solidão ao ter que lidar com as demandas das mudanças culturais e precarização do trabalho, levando-os a sentirem que perderam o controle sobre o processo educacional (Tumolo, 2019). Além disso, os professores se sentem injustiçados, pois não conseguem vislumbrar possibilidades de solução para os conflitos que se estabelecem na convivência com os estudantes (Linder-Silva, 2015). As situações de indisciplina, os processos de avaliação e a relação família-escola também se constituem fatores que promovem o sentimento de injustiça nos docentes, que é acentuado quando se dão conta de que há uma distância entre o estudante considerado ideal, por parte deles, e o estudante real com quem convivem cotidianamente no espaço escolar (Linder-Silva, 2015).

Já no que se refere ao sentimento de injustiça de estudantes, a pesquisa educacional percebeu vários aspectos que os promovem. Os estudantes têm aflorados sentimentos de injustiça em si, quando as regras escolares não são claras, não se identificam com tais regras, ou ainda, não enxergam reais objetivos da instituição (Ames, 2018). A ausência de regras de convivência, pode provocar manifestações agressivas dos estudantes, bem como reações desmedidas dos professores (Botler, 2018).

Outra questão que desperta sentimentos de injustiça é a forma como a escola vê e acolhe os estudantes. Eles se sentem injustiçados quando não são escutados e compreendidos, sendo maltratados (Tumolo, 2019). Essas situações são marcadas pela falta de reconhecimento que, via de regra, está acompanhada de desrespeito (Botler, 2018). Ainda no que se refere ao modo como a Escola lida com as demandas dos estudantes, o sentimento de injustiça pode vir a partir de uma assimetria de gênero na escola, em que os estudantes percebem que há um tratamento diferenciado para meninos e meninas (Tumolo, 2019).

Questões ligadas às desigualdades sociais e à falta de equidade frente às necessidades também mobilizam sentimentos de injustiça (Ames, 2018); (Botler, 2018). Um exemplo desse quadro é a injustiça, relatada pelos estudantes no que se refere à má qualidade da merenda e à proibição do repetir a refeição (Tumolo, 2019). Ainda no que tange às necessidades dos estudantes, o sentimento de injustiça pode vir acompanhado da falta de valorização de questões

próprias dos educandos em detrimento das questões dos adultos, quando por exemplo há distinção em procurar, com afinco, algum objeto de um professor que foi roubado e não dar muita atenção à questão quando uma situação de roubo envolve um objeto pertencente a algum estudante (Tumolo, 2019).

Por fim, a injustiça se manifesta no sentimento dos estudantes quando percebem uma desorganização social do ambiente escolar (Ames, 2018); (Botler, 2018), e ainda, uma ausência de maiores investimentos do governo em sua escola (Botler, 2018).

Em síntese, o sentimento de injustiça decorre de embates entre posições distintas (Botler, 2020). A ausência de uma experiência escolar dialógica acaba por inviabilizar a argumentação (Botler, 2020). Essa poderia auxiliar, trazendo novos sentidos às práticas, favorecendo trocas de campo de visão e compreensão do ponto de vista do outro o que pode gerar consensos (Botler, 2020).

2.1.2 O sentimento de injustiça em François Dubet⁵

A noção de “sentimento de injustiça” é mobilizada neste trabalho, com base nos estudos de François Dubet, sobretudo nas teorizações que esse estudioso apresenta na obra “Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho” (2014). Essa obra expõe dados construídos através de um estudo feito com trabalhadores. Dubet (2014) relaciona os sentimentos de injustiça, de seus sujeitos de pesquisa, a três princípios, a saber: *igualdade, mérito e autonomia*.

Para o autor, seria complicado definir com clareza o que é justo, entretanto, na visão dele, os atores sociais são capazes de apontar o que consideram injusto e por que (Dubet, 2014). Na perspectiva de Dubet (2014), quando se trata de sentimento de injustiça, cada pessoa se comporta como um teórico, e as críticas que os atores sociais fazem estão sempre associadas a argumentos que têm por base princípios, “mais ou menos”, universais e que estão relacionados à obrigação de coerência e reciprocidade. Nas palavras do autor: “não é justo porque “somos todos iguais”, porque “sou explorado”, porque “as regras não são cumpridas”, porque “o mérito é ignorado”, porque “sou desprezado enquanto pessoa humana”... e porque “o que vale para mim vale também para os outros” (Dubet, 2014, p. 17).

Na presente pesquisa, considere os sentimentos de injustiças dos jovens estudantes na compreensão de que as injustiças sociais não se relacionam apenas à descrição ou denúncia das

⁵ Seção escrita com base em um recorte da minha dissertação de mestrado (Linder-Silva, 2015).

desigualdades (Dubet, 2014). Sob o prisma das teorizações de Dubet (2014), é preciso analisar que desigualdades são entendidas como injustas pelos atores sociais, pois “algumas desigualdades podem ser percebidas como perfeitamente justas” (Dubet, 2014, p. 17).

Em virtude disso, a análise das injustiças sociais requer a consideração das desigualdades objetivas e dos princípios de justiça que levam situações e condutas a serem definidas como injustas (Dubet, 2014). Portanto, neste trabalho, mobilizo o conceito de injustiça de forma relacional aos atores do campo de pesquisa.

Dubet (2014) considera que desigualdades e fragilidades tornam os indivíduos mais sensíveis. Em virtude disso, há uma maior dificuldade em apreender situações e julgamentos com naturalidade. Para o autor, há bairros em que a concentração de riqueza é maior, assim como há bairros empobrecidos, e essa realidade seria o contexto favorável a acontecimentos de motins urbanos, que retratam as desigualdades sociais e espaciais (Dubet, 2014).

Nesse contexto, a Escola, embora massificada, não conseguiria reduzir as desigualdades. Assim, os sentimentos de injustiça poderiam passar despercebidos, nessa sociedade cada vez mais desigual, fazendo-os parecerem naturais.

Para Dubet (2014), com o passar do tempo, ficamos mais atentos ao princípio de igualdade, o que faz a sociedade parecer cada vez mais injusta. O estudioso salienta que o foco nessas questões é incitado por um mundo econômico e social que não para de produzir desigualdades (Dubet, 2014). Essas desigualdades são produzidas, segundo o autor, pela estrutura social, pela divisão do trabalho e pelo funcionamento da economia. Esse processo é intensificado pela globalização das trocas e pelas concorrências das economias nacionais (Dubet, 2014).

Entretanto, considerar todas essas desigualdades injustas seria uma análise simplista, na visão de Dubet (2014). A esse respeito, o estudioso expõe três fatos. O primeiro deles é o de que os indivíduos coletivos não são muito igualitaristas e pensam, sim, que muitas desigualdades são justas. Portanto, para Dubet (2014), o problema da justiça está relacionado às questões das desigualdades justas e injustas e não das desigualdades apenas.

O segundo fato, apresentado pelo autor, é de que os indivíduos não são homogêneos. Cada um experimenta desigualdades específicas em diferentes esferas sociais, com escalas de desigualdade e critérios de legitimidades bem específicos (Dubet, 2014). Assim sendo, o estudioso assevera que há cada vez mais desigualdades, mais fortes e mais múltiplas.

O terceiro fato, afirma Dubet (2014), é que para julgar a justiça de cada situação, se lançam mãos de princípios de justiça diferentes. Desse modo, “as desigualdades e as injustiças não são fatos, mas produto de atividades normativas que lhes dão sentido” (Dubet, 2014, p. 20).

Em outras palavras, o que é considerado injusto em determinado contexto, pode não ser assim concebido em outro.

Assim sendo, os atores sociais não almejam justiça absoluta, mas complexas desigualdades justas (Dubet, 2014). Nesse sentido, aponta Dubet (2014), uma situação só é considerada injusta se outras pessoas que se colocam no lugar da vítima, atestam a realidade da injustiça. Ou seja, o injustiçado precisa convencer a outro que a injustiça aconteceu, essa realidade supõe a existência da figura de um expectador imparcial (Dubet, 2014).

Essa foi uma das chaves de interpretação da minha pesquisa. Tive como intenção, interpretar os sentimentos de injustiça sob a ótica dos próprios jovens estudantes.

Conforme afirmado anteriormente, Dubet (2014) relaciona os sentimentos de injustiça, dos participantes de sua pesquisa, a três princípios. O primeiro deles é o da *igualdade*, que segundo o autor, é relativo, dependendo da ordem hierárquica considerada justa pelo indivíduo ou grupo. Nesse sentido, é possível inferir que as relações de justiça escolares são perpassadas por certa complexidade, uma vez que as concepções de ordem hierárquica justa de professores e estudantes podem ser antagônicas (Linder-Silva, 2015).

Para Dubet (2014), as ordens hierárquicas das desigualdades justas são propostas por cada conjunto social. Segundo o estudioso, a “igualdade ‘pura’ à qual estamos vinculados acomoda-se perfeitamente em uma ordem hierárquica tida como legítima” (Dubet, 2014, p. 24). Ainda na perspectiva do autor, não é somente no trabalho que as desigualdades justas violam regras hierárquicas, mas fora dele também. Assim,

o justo é o que o costume interiorizado por cada um define como sendo justo em termos de respeito às posições, direitos e deveres. Não é porque a igualdade não é assegurada que o sentimento de injustiça emerge, mas porque as desigualdades hierárquicas legítimas são violadas (Dubet, 2014, p. 24).

Frente ao exposto, considero que o silenciamento dos atores escolares pode encobrir suas concepções de desigualdades (Linder-Silva, 2015). O sistema educacional está vinculado a uma sociedade democrática que não elimina as ordens hierárquicas legitimadas. A esse respeito, é possível encontrar eco nas análises de Dubet (2014), quando afirma que os trabalhadores criticam as desigualdades se elas são excessivas, restringem a paz e põem em dúvida a justeza das desigualdades as quais seriam decorrentes da divisão do trabalho normal. Além disso, segundo o estudioso, os trabalhadores denunciam as desigualdades que os excluem da comunidade social. Ora, entendo, em consonância com Dubet (2014), que essas relações frente às desigualdades não estão apenas circunscritas ao mundo do trabalho, manifestando-se

também em outros campos sociais, como o da Escola. Existem culturas escolares em que algumas desigualdades estão naturalizadas no cotidiano. Em virtude disso, busquei evidenciar os sentimentos de injustiça dos jovens estudantes e seus efeitos na experiência escolar.

Além da igualdade, outro princípio problematizado por Dubet (2014), no que se refere aos sentimentos de injustiça, é o *mérito*. Segundo o autor, através do mérito é possível construir desigualdades justas. Isso se dá, pois a sociedade valoriza o princípio da igualdade fundamental entre os indivíduos. Nesse contexto, o mérito seria a norma das desigualdades justas. Para Dubet (2014), o sentimento de injustiça não é proveniente do mérito, mas ele seria uma forma de aferir se as desigualdades podem ser consideradas justas ou não. Ou seja, em uma sociedade que acredita na igualdade fundamental dos indivíduos, o mérito seria a única maneira de construir desigualdades justas (Dubet, 2014).

Se não houvesse o mérito, não existiria outro critério de estratificação dos indivíduos, além do nascimento ou da sorte, embora Dubet (2014) também levanta a questão se os indivíduos são realmente responsáveis por suas qualidades e diferenças interindividuais. Nesse sentido, no presente estudo, problematizo a eficácia do mérito, pois o próprio Dubet (2008), em outra obra, denuncia a crueldade da meritocracia nos processos educacionais.

O mérito está estritamente ligado à modernidade capitalista e, para Dubet (2008), o sistema escolar produz, através da meritocracia, elites com qualidades consideradas úteis a todos. Entretanto, via de regra, os processos de exclusão acontecem de forma dissimulada e estão naturalizados e legitimados (Linder-Silva, 2015). Dessa forma, os vencedores do mérito escolar acreditam que as desigualdades podem ser justas, desde que a igualdade de oportunidades esteja atrelada a uma competição equitativa (Dubet, 2014).

Por fim, o último princípio elencado por Dubet (2014) é o da *autonomia*. Para o autor, esse princípio se manifesta, no mundo do trabalho, quando os trabalhadores valorizam o que “cada um pode perceber como sua própria autenticidade, sua autorrealização, seu poder de ser dono de sua vida” (Dubet, 2014, p. 31). Esses fatores dialogam com o conceito de *reconhecimento*, que, neste trabalho, é mobilizado a partir de Axel Honneth (2003) e será explicitado adiante.

Para Dubet (2014), os sentimentos de injustiça, dentro desse último princípio, estão ligados às condições de trabalho, na medida em que elas destroem a saúde e a dignidade dos indivíduos, assim como, quando eles não são tratados como seres humanos, mas como simples força de trabalho.

Essa afirmação nos leva a relacionar o exposto referente às condições de trabalho, às condições de ensino-aprendizagem presentes no cotidiano da sala de aula e a ponderar sobre as relações de tratamento entre estudantes e professores no que tange ao reconhecimento, visto que ao não serem reconhecidos como seres humanos, as condições de ensino-aprendizagem podem “destruir a dignidade” dos atores no espaço da sala de aula, gerando sentimentos de injustiça (Linder-Silva, 2015).

Da mesma forma que, segundo Dubet (2014), cada ator social julga a justiça do trabalho em relação à liberdade, à autonomia e à realização pessoal que ele permite, concebo que professores e estudantes também avaliem a justiça de suas relações escolares através desses princípios (Linder-Silva, 2015). Assim como os trabalhadores, os atores do cotidiano escolar definem “como injustas as situações e as relações que os privam de sua criatividade, singularidade, dignidade, denunciando assim todas as ameaças à realização pessoal” (Dubet, 2014, p. 30).

Portanto, no presente estudo, levei em conta, assim como na pesquisa desenvolvida no mestrado (Linder-Silva, 2015), a qualidade das relações sociais vivenciadas no espaço da sala de aula e da escola e as possibilidades de autorrealização, agora com o foco nos estudantes. Dubet (2014) aponta para a necessidade de descrever a força e a regularidade das críticas em que os atores denunciam sofrimento no trabalho. Na mesma perspectiva, também entendo haver a necessidade de teorizar as denúncias de sofrimento na escola.

Segundo Dubet (2014), os princípios de justiça da igualdade, do mérito e da autonomia são ficções necessárias, sem as quais não se poderia agir com os outros, são crenças indispensáveis. Todavia,

cada princípio se contradiz aos outros e relembra sua crítica. Assim, pode-se criticar o mérito em nome da igualdade e da autonomia, da mesma maneira que a igualdade leva a uma crítica do mérito e da autonomia, enquanto a autonomia traz somente uma crítica do mérito e da igualdade percebida como um igualitarismo. É toda esta dialética que fundamenta o trabalho normativo dos atores (Dubet, 2014, p. 35).

Dessa forma, entre o mérito e a autonomia estaria o poder, assim, as organizações de trabalho provocariam sentimento de injustiça quando poder e autoridade se manifestam na forma de abuso e autoritarismo, ou ainda, quando há ausência de poder e responsabilidade (Dubet, 2014). Essa é a situação na qual os indivíduos ficariam sem direcionamentos, o que, segundo Dubet (2014), provocaria tensões interindividuais.

Entre igualdade e autonomia estaria o reconhecimento. Dubet (2014) afirma que os trabalhadores têm desejo de reconhecimento que se revela através de uma reivindicação de singularidade, eles querem ter um nome, uma imagem independente de sua função. Os

participantes da pesquisa, desenvolvida por Dubet (2014), almejavam que suas competências e necessidades fossem reconhecidas, suas sugestões fossem ouvidas.

Concebo que os sujeitos da escola também possuem esses desejos e entendo, em consonância com Dubet (2014, p. 41), que “a ausência de reconhecimento é vivida como um atentado ao próprio sujeito e à igualdade que ele pode pretender, uma vez que é como sujeitos autônomos que somos iguais e... singulares”.

É pelo exposto até aqui que elegi as teorizações acerca do sentimento de injustiça, propostas por François Dubet (2014) como uma das chaves de interpretação do presente estudo.

2.1.3 A experiência escolar juvenil na produção acadêmica do campo educacional

“A experiência empírica que vivenciamos é polifônica de sujeitos, portanto tributária de diversidades, singularidades, aspirações, posicionamentos, emoções e conhecimentos que, para ser compreendidos, requerem múltiplas possibilidades” (Silva, 2019b).

Para encontrar produções científicas a respeito da experiência escolar juvenil, empreguei, como protocolo de busca, os descritores “experiência escolar” AND “jovens” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nesta pesquisa, delimito um recorte temporal de cinco anos (2016-2020), ao que encontrei 9 resultados. Em seguida, fiz uma alteração nos descritores, utilizando “experiência escolar” AND “juventude”. No entanto, encontrei os mesmos trabalhos para o recorte temporal da primeira busca, sendo seis dissertações e três teses. No Quadro 3, sistematizo as produções encontradas na plataforma da CAPES.

Quadro 3: Produções científicas, acerca de “Experiência Escolar e Juventude”, encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

(continua)

Ano	Instituição	Autor	Tipo de trabalho	Título
2016	Universidade Federal de São João Del-Rei	PINTO, Karla de Freitas Alves	Dissertação	Jovens Rurais do Ensino Médio: experiências escolares e expectativas juvenis

(conclusão)

2016	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	TAVARES, Vinícius dos Santos	Dissertação	Educação e Tecnologias Digitais: a percepção de alunos sobre possibilidades de aprendizagem formal e informal
2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	AQUINO, Laurence Sanzi	Dissertação	A Experiência Escolar em Tempos de Ensino Médio Politécnico
2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro	MIRANDA, Heloisa da Costa	Dissertação	Gênero oral em sala de aula: entrevista
2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro	MOREL, Marcia	Tese	A Educação do Corpo no Projeto Anisiano de Educação
2019	Universidade Federal de Pernambuco	SANTOS, Dayvison Leandro dos.	Dissertação	Sobrevivi para Contar”: experiências escolares transgêneras na educação de jovens, adultos e Idosos (EJAI)
2019	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	SOCORRO, Anselmo Silva	Dissertação	Trajetórias e Sentidos Atribuídos à Experiência Escolar no Ensino Médio Integrado: uma análise de narrativas de jovens do IFMS/Coxim
2019	Universidade Federal de Minas Gerais	SILVA, Maria Clemencia de Fatima	Tese	O Não-Lugar do Lugar da Escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na educação de jovens e adultos
2020	Universidade Federal de São Carlos	SILVA, Alexandre dos Santos	Tese	Da Escola Pública ao Espaço Público da Educação: concepções e reverberações

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Além da busca por Teses e Dissertações, busquei também por artigos no portal de periódicos da CAPES. Delimitei a busca para artigo publicado nos últimos cinco anos e encontrei nove ocorrências para o descritor “Experiência Escolar” AND “Jovem”; 23

ocorrências para o descritor “Experiência Escolar” AND “Jovens”; e oito ocorrências para o descritor “Experiência Escolar” AND “Juventude”. Após análise prévia dos artigos, utilizei como critérios de exclusão: pesquisas que não versavam sobre a educação brasileira, e/ou educação urbana, e/ou educação pública; pesquisas que tratavam exclusivamente da Educação Infantil ou do Ensino Superior; trabalhos que não possuísem nenhuma ligação com o tema do presente estudo; e, ainda, artigos sem acesso permitido ou com o *link* de acesso quebrado.

Feitas as exclusões, restaram quatro artigos, que estão descritos abaixo:

Quadro 4: Produções científicas, acerca de “Experiência Escolar e Juventude”, encontradas no portal de periódicos da CAPES

Ano	Periódico	Autor	Título
2017	Holos	SOUZA, Emanuelle de Oliveira; REIS, Rosemeire	Juventudes na Educação de Jovens e Adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares
2019	e-Mosaicos	SILVA, Lincoln Tavares	Estudantes de Ensino Médio e Representações Sobre a Relação <i>Escolacomunidade</i> : a Educação Pública como centralidade
2019	Revista de Educação PUC-Campinas	BRONDANI, Renata Petry; ARPINI, Dorian Mônica.	Experiências escolares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa
2020	Revista de Educação PUC-Campinas	ZIMMERMANN, Tânia Regina; SOCORRO, Anselmo Silva	Trajetórias escolares no Ensino Médio Integrado: uma análise da atribuição de sentidos de jovens estudantes por meio da história oral temática

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Passo então a apresentar o conteúdo dos trabalhos encontrados. Na dissertação intitulada “Jovens Rurais do Ensino Médio: experiências escolares e expectativas juvenis”, defendida em 2016, Karla de Freitas Alves Pinto discorre acerca de sua pesquisa em que buscou analisar os processos de escolarização de jovens rurais matriculados no 1º ano do Ensino Médio de Escola Pública, suas experiências escolares e suas expectativas de futuro. A pesquisadora teve como objetivo compreender os sentidos que os jovens atribuem às vivências escolares, bem como entender as dificuldades, os ganhos e as possibilidades que a escola oferece e, ainda, destacar os fatos significativos da experiência escolar.

A construção de dados da pesquisa de Pinto (2016) se deu através de observações de estabelecimento, entrevistas individuais semiestruturadas, questionários e análise de documentos escolares. Esse estudo identificou que os sentidos atribuídos à Escola, pelos participantes da pesquisa, são positivos. Esses jovens se sentem confiantes na escola e, segundo

a pesquisadora, são capazes de opinar sobre as aulas, os conteúdos e a instituição escolar. Pinto (2016) assevera que, dessa forma, os jovens poderiam se constituir em parceiros importantes na reflexão do projeto educativo escolar.

Vinícius dos Santos Tavares defendeu, em 2016, a dissertação que tem por título “Educação e Tecnologias Digitais: a percepção de alunos sobre possibilidades de aprendizagem formal e informal”. Nela, Tavares (2016) argumenta que os avanços tecnológicos podem impulsionar transformações na Escola. O pesquisador buscou analisar a relação da instituição escolar com a nova geração de estudantes que está cercada por tecnologias digitais desde o nascimento e, portanto, são considerados “Nativos Digitais”. Além disso, Tavares (2016) leva em consideração que a virtualidade das informações torna acessíveis, pela internet, novas formas de aprendizagem, para além dos muros da escola, disponíveis a qualquer momento e local.

Nesse sentido, o autor considera importante compreender, através dos estudantes, a influência das tecnologias no cotidiano e de que modo elas contribuem para as diferentes formas de aprender (Tavares, 2016). Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa foi avaliar as relações entre a aprendizagem informal digital e a aprendizagem formal escolar, através da percepção dos estudantes (Tavares, 2016). Os dados foram construídos a partir de roteiro de entrevista semiestruturado aplicado a estudantes de 14 a 18 anos, matriculados em Ensino Médio de quatro escolas do Rio de Janeiro, sendo duas privadas e duas públicas.

Em sua investigação, Tavares (2016) observou que os jovens estão hiperconectados às tecnologias da informação e comunicação e são Nativos Digitais. No entanto, embora eles apresentem críticas ao modelo tradicional de ensino, não desqualificam a experiência escolar e descrevem a escola como cenário que pode trazer vantagens ao oferecer um direcionamento para aprendizagem na relação professor-estudante. Além disso, Tavares (2016) aponta que os jovens concebem a escola como um ambiente de formação de laços sociais.

O pesquisador também constatou que os recursos digitais são utilizados, pelos jovens, não só para lazer, mas também para fins educacionais, como recursos de estudos individuais e coletivos. Ante essa realidade, Tavares (2016) salienta que as tecnologias digitais podem ser ferramentas facilitadoras para os professores nos processos de ensino.

A dissertação de Laurence Sanzi Aquino, defendida em 2016, tem por título “A Experiência Escolar em Tempos de Ensino Médio Politécnico” teve como tema central a implantação desse currículo no Rio Grande do Sul. Aquino (2016) buscou compreender a experiência escolar de estudantes de Ensino Médio, em um contexto politécnico, os sujeitos de pesquisa foram estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio, no Instituto Estadual Rio

Branco de Porto Alegre/RS. Foram aplicados questionários com 72 estudantes, com a finalidade de entender como eles avaliavam a reestruturação curricular. Além disso, Aquino (2016) realizou 10 entrevistas semiestruturadas com estudantes, em que foram abordadas as principais inovações do currículo politécnico.

Esse estudo acerca da experiência escolar, trouxe como resultados que o ensino através da pesquisa, enquanto metodologia, envolveu os estudantes em assuntos que gostavam de pesquisar, levando-os a serem protagonistas em seus estudos (Aquino, 2016). Entretanto, os participantes avaliaram que o Ensino Politécnico prejudicou o estudo de disciplinas tradicionais e a preparação para o vestibular (Aquino, 2016). Ante o exposto, Aquino (2016) conclui que a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico trouxe uma maior relação de sentido dos jovens com a Escola.

Ao analisar o resumo da dissertação “Gênero oral em sala de aula: entrevista” de autoria de Heloisa da Costa Miranda (2016), percebi que a mesma não se relaciona ao presente estudo, pois está vinculada à área de Letras e o termo experiência escolar refere-se mais à docência do que à discência. Portanto, os dados dessa pesquisa não foram utilizados neste “estado do conhecimento”.

A Tese intitulada “A Educação do Corpo no Projeto Anisiano de Educação” de Marcia Morel (2016) está vinculada à história da educação e explora a concepção educacional de Anísio Teixeira, defendendo que essa visão pedagógica alargava a experiência escolar para além do que propunha a tendência tradicional de educação. Diante disso, entendo que esse trabalho também não se relaciona ao pretendido aqui, pois está vinculado à experiência escolar de determinado período histórico da educação brasileira. Por conseguinte, também não utilizarei esta Tese nessa revisão de literatura.

Dayvison Leandro dos Santos defendeu, no ano de 2019, a dissertação que tem por título “‘Sobrevivi para Contar’: experiências escolares transgêneras na educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)”. Nela, Santos (2019) aponta que a instituição escolar se constitui em um espaço de sujeitos com múltiplas sexualidades e diferentes construções de masculinidade e feminilidade. Essa realidade, impulsionou a pesquisadora a investigar a respeito dos sentidos das experiências escolares transgêneras na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) da Rede Pública de Pernambuco (Santos, 2019).

O objetivo do estudo, desenvolvido por Santos (2019), foi identificar dispositivos pedagógicos que atravessam as vivências desses sujeitos e formas de agência desenvolvidas por eles. Foram realizadas 12 entrevistas narrativas com estudantes transgêneros/as matriculados/as na EJAI. Através da investigação realizada, a pesquisadora pôde perceber que as formas de

agência eram perpassadas por ambiguidades nas relações sociais. Da mesma forma que, segundo Santos (2019), os rastros homogeneizadores buscavam controlar e apagar algumas existências, eles estimulavam ações, o que não reduzia os sujeitos a vítimas passionais no jogo do poder.

É importante destacar que tive acesso apenas ao resumo desse trabalho, no entanto, no estado do conhecimento, utilizei também um recorte que foi publicado na forma de artigo intitulado “Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares” (Santos; Oliveira, 2019).

A Dissertação “Trajetórias e Sentidos Atribuídos à Experiência Escolar no Ensino Médio Integrado: uma análise de narrativas de jovens do IFMS/Coxim” de Anselmo Silva Socorro (2019), teve como tema a investigação dos desafios presentes no Ensino Médio Integrado, no que se refere às dificuldades de integração e manutenção dos jovens no espaço escolar. Socorro (2019) afirma que muitos jovens têm desistido de estudar ou, mesmo que permaneçam matriculados e assíduos, o Ensino Médio Integrado, não têm estabelecido relações de identificação e pertencimento. Em virtude dessa realidade, o objetivo do trabalho de Socorro (2019) foi analisar trajetórias e sentidos atribuídos à experiência escolar por parte de jovens estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMS/Coxim.

Dentro de uma perspectiva vinculada à História Oral, foram realizadas 11 entrevistas, cinco com estudantes desistentes e seis com estudantes em curso (Socorro, 2019). A pesquisadora identificou que as trajetórias dos jovens eram marcadas pela necessidade do trabalho; por conflitos ou amizades na relação com professores e colegas; e pelo êxito escolar, relacionado à oferta de oportunidades. Outro ponto destacado por Socorro (2019) foi a identificação, em meio aos participantes, de perfis ansiosos, carregados por autoculpabilização ou autorresponsabilização. A pesquisadora ainda identificou, no que se refere à atribuição de sentido, que os jovens, por vezes, desconhecem as ideias básicas relacionadas ao Ensino Médio Integrado; que eles atribuem importância à pesquisa como princípio pedagógico; e que concebem o Instituto Federal como um lugar difícil, o que pode ser determinante na grande quantidade de reprovações.

Maria Clemencia de Fatima Silva, defendeu em 2019 a Tese intitulada “O Não-Lugar do Lugar da Escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na educação de jovens e adultos”. Nesse trabalho, a autora analisou os sentidos da experiência escolar de jovens de 15 a 17 anos que permaneciam no Ensino Fundamental. Silva (2019b) tinha como hipótese que a permanência desses jovens no Ensino Fundamental estava relacionada a uma trama que envolvia: histórias de vida; diferentes pertencimentos; desigualdades diversas; visões de

mundo; experiências singulares; sociabilidades; distintos contextos sociais. Esses elementos, segundo a pesquisadora, têm o potencial de interferir nos múltiplos sentidos da escola. A pesquisa de Silva (2019b) teve um caráter qualitativo e envolveu uma escola municipal de Belo Horizonte situada em uma região periférica da cidade.

Os dados dessa investigação foram construídos através de observação panorâmica de turmas de maior concentração juvenil, acompanhamento focalizado e sistemático de jovens estudantes da uma turma de EJA juvenil, entrevistas em profundidade, verificação de documentos da escola e conversas informais (Silva, 2019b). A partir da pesquisa desenvolvida, Silva (2019b) chegou à conclusão de que os jovens e suas famílias, no contexto de vidas subalternizadas, constroem modos insurgentes de enfrentamento nos cenários de violação e privação de direitos relacionados à classe, raça e ao gênero. O estudo ainda identificou que, ante essa realidade, o estabelecimento de ensino assume sentidos plurais e diversificados no que se refere às singularidades das trajetórias estudantis e que as resistências são forjadas no não lugar da escola (Silva, 2019b).

A Tese “Da Escola Pública ao Espaço Público da Educação: concepções e reverberações”, defendida por Alexandre dos Santos Silva (2020), apresenta uma investigação acerca do papel da Escola Pública e dos espaços urbanos na constituição das culturas juvenis contemporâneas. Silva (2020) buscou compreender as rupturas e continuidades dos espaços de produção de subjetividades e suas reverberações nos percursos escolares de jovens na cidade. O pesquisador examinou os impactos das desigualdades dos processos sociais nas experiências escolares e os elos estabelecidos nos diferentes espaços de sociabilidades dos estudantes.

A construção de dados se deu, em um primeiro momento, através de um questionário com 55 perguntas, entre discursivas e de múltipla escolha, que envolviam o perfil socioeconômico dos jovens e os sentidos atribuídos à educação; à escola pública; à situação familiar; ao trabalho; à renda; ao acesso à cultura; e a participação na cultura política (Silva, 2020). Jovens de 36 escolas públicas de uma região da cidade de São Paulo foram convidados a colaborar, o que resultou em 673 respondentes.

Em um segundo momento, Silva (2020) realizou 118 entrevistas do tipo *walkings interviews* que consistem em conversas durante caminhadas. Muitas delas foram realizadas nas saídas da escola. A pesquisa identificou certa heterogeneidade entre os entrevistados que, muitas vezes, possuíam condições socioeconômicas semelhantes, mas com percursos distintos (Silva, 2020). Segundo o pesquisador, o trabalho desenvolvido contribui na compreensão das múltiplas experimentações escolares e identidades assumidas pelos jovens; da apropriação do espaço urbano e da atuação da Escola Pública na potencialização das culturas juvenis.

Além disso, Silva (2020) identificou uma valorização da escola por parte da população jovem socioeconomicamente vulnerável que normalmente carrega o estigma de desvalorizar a escola e a experiência escolar. Segundo o pesquisador, os jovens de escolas de periferia vislumbram, no contexto institucional, a possibilidade do desenvolvimento de ações políticas e de engajamento juvenil. Silva (2020) assevera que essa realidade leva o espaço escolar a ultrapassar seus próprios muros e conclui que os estudantes não estão alheios às questões políticas do país e têm a capacidade de mobilização para a luta por uma educação pública de qualidade.

O artigo intitulado “Juventudes na Educação de Jovens e Adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares”, de Emanuelle de Oliveira Souza e Rosemeire Reis (2017), apresenta uma análise da Educação de Jovens e Adultos como um direito humano que é parte de conquistas traduzidas em marcos legais relacionados às juventudes. As autoras desenvolvem uma reflexão acerca do silenciamento dos jovens nessa modalidade da Educação Básica, fruto de uma pesquisa qualitativa que contou com análise documental da legislação e análise dos argumentos de três jovens que foram construídos em grupo de discussão e entrevistas semiestruturadas em uma Escola Pública Estadual de Maceió. Os dados problematizados no artigo são um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras.

Souza e Reis (2017) concluem que é inadiável um repensar da Educação de Jovens e Adultos frente à juvenilização. Segundo as pesquisadoras, é preciso reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e proporcionar-lhes um melhor atendimento, levando em consideração suas reais necessidades.

Lincoln Tavares Silva (2019a) apresenta, no artigo “Estudantes de Ensino Médio e Representações Sobre a Relação *Escolacomunidade*: a Educação Pública como centralidade”, um estudo em que buscou conhecer melhor o que e como pensam os estudantes de Ensino Médio de escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, a relação *escolacomunidade*. Nessa pesquisa, Silva (2019a) analisou que as representações e práticas dos jovens se amoldam às dinâmicas socioculturais, modificando ou transgredindo regras estabelecidas. O pesquisador defende que a educação esteja na centralidade das representações e que essa realidade sugere pensar territórios educativos não meramente escolares. Dessa forma, segundo Silva (2019a), o trabalho educativo seria ressignificado.

O artigo “Experiências escolares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa” de autoria de Renata Petry Brondani e Dorian Mônica Arpini (2019) apresenta um estudo que buscou compreender experiências escolares anteriores de seis jovens em situação

de medida socioeducativa de semiliberdade. A pesquisa aconteceu em uma unidade de execução da referida medida, através de entrevistas semiestruturadas realizadas com adolescentes do sexo masculino. Brondani e Arpini (2019) puderam constatar que contextos de vulnerabilidade permeiam as trajetórias de vida dos adolescentes participantes da pesquisa. Essa realidade, segundo as pesquisadoras, influencia a experiência escolar desses sujeitos, sendo marcada por evasão, defasagem escolar, infrequência, baixa participação e incentivo familiar (Brondani; Arpini, 2019). Brondani e Arpini (2019) compreendem ser primordial que a escola intervenha com relações empáticas que possibilitem a construção de novos referenciais a esses adolescentes que possuem pouca vinculação e pouco investimento escolar. Essa intervenção deveria acontecer, segundo as pesquisadoras, sobretudo com os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, pois essa condição pode disparar preconceitos e estereótipos que precisam ser superados.

O artigo “Trajetórias escolares no Ensino Médio Integrado: uma análise da atribuição de sentidos de jovens estudantes por meio da história oral temática”, de Tânia Regina Zimmermann e Anselmo Silva Socorro (2020), trata de um recorte da dissertação de mestrado de Socorro (2019) que já foi contextualizada.

Dos trabalhos supracitados, é possível considerar que as pesquisas de Pinto (2016), Tavares (2016), Miranda (2016) e Morel (2016) são as que menos dialogam com o que pretendi em minha investigação. As duas últimas não se relacionam ao meu estudo pelos motivos citados anteriormente, diferentemente das duas primeiras, pois a produção de Pinto (2016) gira em torno da Educação do Campo, e a de Tavares (2016) tem como centralidade a relação das Tecnologias Digitais com a Educação.

É importante salientar que percebi certa lacuna, no que se refere à produção de conhecimento acerca da experiência escolar de jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental regular, que é o público que foi contemplado em minha pesquisa. Muitos dos trabalhos que encontrei, relacionam-se aos jovens estudantes do Ensino Médio (Pinto, 2016; Aquino, 2016; Socorro, 2019; Silva, 2020; Silva, 2019a).

Outros trabalhos encontrados focalizam o olhar para a juventude que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é o caso de Santos (2019), Silva (2019b) e Souza e Reis (2017). Desses, a pesquisa de Silva (2019b), além de envolver estudantes da EJA, também levou em conta, na análise os jovens do Ensino Fundamental regular, embora o foco tenha sido naqueles que possuíam distorção idade-série, assim como os sujeitos da pesquisa de Souza e Reis (2017).

Concebo que os estudantes dos Anos Finais, sobretudo os que frequentam o 8º e 9º ano não se encontram mais no período da infância, demandando um processo pedagógico escolar que venha ao encontro de características dessa faixa etária. De acordo com a legislação, a partir dos doze anos de idade completos, os indivíduos são considerados adolescentes (Brasil, 1990) e compreendo, em consonância com Silva (2019b, p. 37) que existe uma “associação entre as noções de adolescência e juventude, principalmente porque a pluralidade de elementos conceituais as aproxima mais do que as distancia”. Portanto, julgo necessário problematizar as questões ligadas à juventude no Ensino Fundamental, não circunscrevendo a discussão apenas aos estudantes com distorção idade-série ou da EJA.

Isso posto, passo a apresentar o estado em que se encontra o conhecimento que diz respeito à experiência escolar dos jovens, a partir das pesquisas elencadas anteriormente. Faço isso, pois entendo que, ainda que os sujeitos desses estudos não sejam exatamente o público com o qual construí os dados do presente trabalho, os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores acerca dessa temática se constituíram profícuos para a minha análise.

A sociedade, via de regra, compreende a fase adulta como a principal na hierarquização das fases da vida (Socorro, 2019). Esse entendimento precisou ser levado em consideração quando me propus a analisar as experiências escolares, pois os jovens podem se sentir inferiores aos mais velhos, assim como os mais velhos podem se sentir superiores aos mais jovens (Socorro, 2019). Toda essa conjuntura vai impactar as relações estabelecidas no cotidiano escolar, levando os atores desse campo social, sobretudo os professores, a não considerarem as especificidades das juventudes em suas práticas. Tudo isso gera consequências no decorrer das experiências escolares juvenis e reafirma que a categoria juventude é construção histórica e social (Socorro, 2019).

Em outras palavras, cada experiência irá depender de como os processos de cada jovem são vivenciados (Pinto, 2016). Outrossim, a experiência escolar de cada indivíduo é fruto de suas vivências ao longo de sua trajetória de vida, envolvendo o desenvolvimento biopsicossocial, contemplando inúmeras ressignificações de sentido (Tavares, 2016).

Outra questão importante a se considerar é a de que a própria ideia de “aluno” com um perfil padronizado que incorporaria um “ofício” de modo homogêneo não existe mais, impactando em grande diversidade nas experiências escolares (Aquino, 2016). Portanto, esse discurso universal, mui caro ao currículo escolar tradicional, que valorizava a vivência de grupos hegemônicos se desconstrói ao focalizarmos as experiências (Santos; Oliveira, 2019).

Há uma diversidade de percursos que marcam as trajetórias estudantis, como a necessidade de trabalho; conflitos na relação com professores e colegas; êxito e oportunidades de desenvolvimento de protagonismo juvenil, entre outros (Socorro, 2019).

Ante essa realidade, a experiência escolar dos jovens é perpassada por ambiguidades, contradições, riscos e incertezas (Aquino, 2016). Por um lado, a permanência na escola é concebida por expectativas quanto ao futuro, e, por outro, suprimindo a falta de sentido no presente (Aquino, 2016). Nessa perspectiva, os sentidos que o jovem atribui à experiência escolar dependem da relação que ele estabelece com a escola (Silva, 2020). Isso se dá, pois a forma como o estudante encara a instituição, e a mobilização que o espaço da escola desperta, dependem da relação, da percepção e do significado que as atividades que são desenvolvidas nesse território têm para o sujeito (Silva, 2020).

Assim sendo, a experiência escolar é contemplada por muitos sentidos e singularidades que vão sendo reinventados pelos jovens (Silva, 2019b). Há que se considerar que a escola pode ser um não lugar para eles, sobretudo quando passaram por várias situações de reprovação e encontram-se então em distorção idade-série. Mas desse não lugar, os jovens se dão conta das desigualdades e reagem no sentido de fabricar resistências, transfigurar realidades e criar sentidos para a escola (Silva, 2019b).

Ante essa questão, é preciso que a escola trabalhe, no sentido de acolher as falas dos jovens, com vistas a garantir suas permanências no espaço escolar, pois os discursos desses estudantes podem ser tomados como forma de defesa, frente a um contexto em que não se sentem plenamente integrados e perpassado por relações desafiadoras. As fragilidades das relações dos jovens com a escola podem estar relacionadas à dificuldade de se manterem assíduos e interessados em um espaço que, muitas vezes, não está vinculado a seus cotidianos ou que é perpassado por relacionamentos interpessoais complicados (Brondani; Arpini, 2019). É possível afirmar que a relação do jovem com a escola não está solidamente construída (Brondani; Arpini, 2019), sendo atravessada por processos de autoculpabilização, no que se refere aos fracassos ao longo de sua experiência escolar (Zimmermann; Socorro, 2020).

Uma forma de romper com essa realidade é que, na escola, o diálogo aconteça de forma horizontal e não hierárquica, desse modo, a experiência escolar produzirá sentidos e significados através de vozes democratizadas com relevância e potencialidade equânimes (Silva, 2020). Na compreensão das experiências escolares dos jovens das periferias urbanas, está a concepção da escola como lugar de afirmação da cidadania (Silva, 2020).

É preciso considerar que além de experiências fragilizadas, os jovens acreditam que há experiências significativas na escola (Pinto, 2016). Suas experiências “transformam a

escolarização e são, por ela, transformadas” (Silva, 2019b, p. 34). As vidas de jovens perpassadas pela pobreza, injustiças sociais, carência de bens culturais e tecnológicos, fazem com que a escola, seja considerada por eles, como quase a única possibilidade construção de repertório intelectual (Silva, 2019b).

Nessa perspectiva, a escola é vista, pelos jovens, como oportunidade de transformação social (Silva, 2020). Através da experiência escolar o jovem tem o desejo de atuar politicamente no sentido de descriminalizar a periferia, buscar valorização para sua comunidade, e reconhecimento de sua individualidade e de seus pares (Silva, 2020).

Por conseguinte, uma das formas de enriquecer a discussão acerca do sistema educacional contemporâneo está vinculada a compreensão do sentido que o jovem confere à sua experiência escolar (Silva, 2020). Para isso, é importante que se dê voz aos jovens, pois eles são capazes de refletir sobre suas vivências escolares (Pinto, 2016), afinal eles são os atores da experiência escolar (Aquino, 2016). Mesmo diante das reproduções sociais que impactam a escola, os jovens desenvolvem uma relação de sentido com ela, o que atravessa seus projetos de vida (Aquino, 2016), (Brondani; Arpini, 2019).

Isso posto, é necessário ponderar que a escola é concebida a partir de diferentes significados e sentidos que estão intimamente relacionados com as vivências escolares de cada sujeito (Pinto, 2016), manifestadas de complexas e diferentes formas (Zimmermann; Socorro, 2020). Um fator que contribui para que o cenário tenha essa configuração é a ampliação de acesso à escola, através das políticas de democratização, que trouxe uma maior diversidade de indivíduos ao cotidiano escolar, implicando em formas distintas de relação com o conhecimento (Aquino, 2016).

Um dos sentidos atribuídos pelos jovens, das pesquisas consultadas, gira em torno da ideia de que a escola tem como função levar o indivíduo a “ser alguém na vida” (Pinto, 2016). Como a sociedade espera que jovens até 17 anos estejam na escola, é conferida à frequência escolar o exercício da condição juvenil (Silva, 2019b). Os jovens atribuem importância ao estudo, pois, a partir dele, e da falta de certificação escolar, são construídas representações sociais a respeito de si e de seus coletivos (Silva, 2019b). Nesse sentido, a educação passa a ser vista como base de tudo ou ainda como salvação (Silva, 2019a). O trabalho desenvolvido na escola é visto como uma ajuda, sobretudo quando nela são ofertados projetos e ações sociais para a comunidade ou grupos específicos (Silva, 2019a).

Outro sentido atribuído à escola, pela juventude, é considerá-la espaço de luta e resistência (Silva, 2020). Frente às diferentes condições socioeconômicas, os jovens, através da escolarização, ressignificam a desigualdade social que os afeta e resistem a ela (Silva, 2020).

Eles relatam que as condições de uma experiência de emancipação social estão na escola (Silva, 2020).

Dados das pesquisas consultadas evidenciam que os jovens gostam de estudar em suas escolas e as concebem como lugares de produção de saberes necessários para a constituição de si e de desenvolvimento de formação política nos grêmios que têm por objetivo futuros engajamentos políticos (Silva, 2020). Além disso, os jovens anseiam por reconhecimento das condições específicas da categoria nas diversas realidades, almejando espaços de diálogo e participação nos processos decisórios (Silva, 2020). Uma forma de suprir essa necessidade se dá através do protagonismo e ativismo juvenil, trazendo ao processo de escolarização um novo sentido na luta por melhorias nas condições escolares (Silva, 2020).

Os jovens também atribuem à escola importância, sobretudo para os que vivem em territórios empobrecidos (Brondani; Arpini, 2019); (Silva, 2020). A permanência na instituição escolar se traduz em afirmação social dos jovens, demonstrando autonomia nas decisões e constituição da identidade (Silva, 2020).

E ainda, um último sentido atribuído à escola, pelos jovens participantes das pesquisas consultadas, é o da frustração. Isso acontece quando se dão conta de que o conhecimento do estudante não está em primeiro lugar e percebem que a educação “é tratada de forma meramente quantitativa” (Souza; Reis, 2017, p. 107). Além disso, os jovens podem olhar para as trajetórias escolares de fracasso vivenciadas por familiares e projetá-las em sua própria experiência escolar, frustrando-se ao vislumbrar poucas perspectivas através da escolarização (Brondani; Arpini, 2019).

Em muitas realidades a experiência juvenil é marcada por variadas formas de exclusão que, por vezes, são retroalimentadas. Um desses exemplos é a exclusão digital que acaba por manter as situações de vulnerabilidade social, seja pela marginalização da informação, seja por não desenvolver competências tecnológicas exigidas pelo atual mundo do trabalho (Tavares, 2016). A esse respeito, é preciso inferir que a estrutura social excludente, impacta os processos de ensino e aprendizagem, conferindo a escola um papel fundamental na formação de indivíduos que respondam às demandas do mundo do trabalho (Silva, 2020).

Frente a essa realidade, em muitos casos, os jovens veem os estudos em uma perspectiva de continuidade, no que se refere ao ingresso nas universidades, ou mesmo qualificação para o trabalho, melhorando suas condições de vida (Pinto, 2016); (Silva, 2019a); (Silva, 2019b). Dessa forma, eles depositam no trabalho a esperança de enfrentamento dos inúmeros problemas sociais que vivenciam (Silva, 2020). Por outro lado, a escola acaba por não oferecer as condições necessárias para elevar o nível de vida dos jovens (Silva, 2020).

Toda essa conjuntura faz com que a experiência escolar dessa faixa etária esteja mais atrelada ao futuro do que ao presente (Silva, 2020). No entanto, as demandas de inserção no mundo do trabalho ou no ensino superior teriam como finalidade o suprimento de necessidades presentes como moradia e subsistência (Silva, 2020). Outra consequência dessa realidade é a interrupção da vida escolar para o início precoce no mundo do trabalho, trazendo à tona questões relacionadas ao acesso e à permanência dos jovens na educação (Santos; Oliveira, 2019). Dessa forma, a experiência estudantil é marcada por temporalidades intermitentes, corroborando o fracasso escolar (Silva, 2019b).

Além das demandas financeiras que acabam por provocar a fuga dos jovens da escola para as atividades laborais, é preciso considerar que o abandono dos estudos pode estar relacionado ao fato de que a escola pode ser pouco atrativa para os jovens, não lhes despertando o interesse (Pinto, 2016). Muitos consideram o cotidiano escolar enfadonho, distante de suas necessidades e com professores que não acrescentam muito à sua formação (Pinto, 2016). Os jovens anseiam por métodos de ensino diferentes dos tradicionalmente aplicados nas escolas, preferindo aulas com mais presença de práticas (Pinto, 2016). Enquanto, para a juventude, o desafio é de significar a sua experiência escolar, para a organização escolar é necessário situar a condição juvenil do presente momento, compreendendo suas demandas, necessidades, sociabilidades e vivências (Aquino, 2016).

Os jovens reivindicam processos de ensino-aprendizagem que partam de suas experiências e interesses, diversificando a prática pedagógica a que são submetidos (Socorro, 2019). Uma possibilidade que está em consonância com essa demanda é o trabalho com projetos de pesquisa na escola que, segundo os jovens, despertam sentimentos mais positivos em relação à experiência escolar (Socorro, 2019). Essa perspectiva enfatiza o protagonismo e o engajamento participativo dos estudantes, tornando mais efetiva a participação deles nas decisões tomadas na escola (Silva, 2020).

Outro anseio dos jovens, suscitado na experiência estudantil, é o de que o espaço escolar precisa ser reinventado, os estudantes apontam que ainda há pouco incentivo à formação crítica e à reflexão sobre a sociedade (Silva, 2020). Por vezes, “os estudantes não se sentem pertencentes ao espaço da escola, o que dificulta, portanto, a constituição de sentimentos e identidades de pertencimento com esse ambiente” (Socorro, 2019, p. 30). Eles anseiam por poder participar das decisões da escola e que ela seja justa, participativa e democrática (Silva, 2020).

Esse cenário pode corroborar a preferência do convívio com outros jovens em outros espaços, como a rua, a despeito da escola (Brondani; Arpini, 2019). O que denota uma ausência

de sentido quanto ao ambiente escolar, uma vez que ele não esteja próximo do contexto cultural dos jovens (Brondani; Arpini, 2019). Ou ainda, quando resolvem permanecer frequentando a escola, esses estudantes não estabelecem relações de identificação e pertencimento, alternando momentos de interesse e indiferença (Zimmermann; Socorro, 2020).

Essa falta de convergência entre as juventudes e a escola também é atravessada pelo controle e normalização dos corpos (Santos; Oliveira, 2019). Isso se manifesta no estabelecimento de regras que, por não dialogarem com as especificidades das juventudes, provocam um sentimento de desconforto quanto à escola e o que ela representa (Brondani; Arpini, 2019). Diante da falta de vinculação com a instituição escolar, muitos jovens acabam por estabelecer uma relação instrumental com o conhecimento, fazendo apenas o que é estritamente necessário para continuarem na escola, conseqüentemente, muitos professores interpretam esse posicionamento como desinteresse dos estudantes (Zimmermann; Socorro, 2020).

Em suma, há certa falta de diálogo entre a escola e as culturas e condições de vida de seus estudantes, enfraquecendo seu sentido para os jovens (Aquino, 2016). Essa constatação já está presente na literatura, acerca da escola e juventude, desde o início dos anos 2000, no entanto, a discussão permanece atual (Aquino, 2016). Os jovens não têm se calado diante dessa situação, eles reivindicam uma escola que priorize novas configurações educativas e acreditam que “o ambiente escolar contribui para o engajamento participativo juvenil na sociedade” (Silva, 2020, p. 181).

Dessa forma, assim como há importância no fato de a escola efetivar trocas de conhecimentos teóricos, há também a necessidade de essa instituição viabilizar e contribuir em processos de sociabilidade e cidadania (Brondani; Arpini, 2019). Essa necessidade se manifesta, uma vez que os jovens são compelidos a atender às expectativas da escola, embora suas próprias expectativas nem sempre sejam levadas em consideração (Souza; Reis, 2017). Assim sendo, “pode haver um importante distanciamento entre o que as escolas oferecem aos alunos e o que realmente faria sentido para eles e seria interessante e atrativo de ser aprendido ou vivenciado” (Brondani; Arpini, 2019, p. 80).

As pesquisas consultadas nessa revisão de literatura também problematizam a relação professor-estudante. Os jovens anseiam por mais do que simples exposição de conceitos e conteúdos, em que o foco é apenas a matéria (Pinto, 2016); (Zimmermann; Socorro, 2020). Eles expõem a necessidade de proximidade e, até mesmo, amizade com os professores (Pinto, 2016); (Zimmermann; Socorro, 2020), pois entendem que isso ajudaria também a aprenderem melhor (Silva, 2019a). Há uma demanda por “inter-relacionamento” entre o mundo docente e o mundo

discente que, muitas vezes encontram-se distantes (Silva, 2019a). Esses fatores denotam a importância do vínculo nas relações escolares, pois os jovens apontam como atributos docentes, aqueles que se relacionam a habilidade de o educador escutar, aconselhar e ser alguém com quem se possa confidenciar (Pinto, 2016).

No diálogo com os professores, muitas questões estão envolvidas, como as diferenças geracionais e relações de afirmação e poder (Pinto, 2016). “Em alguns momentos, os jovens precisam de alguém para lhes escutar ou dar conselhos, mas em outros pedem um tipo de delimitação, de definição dos espaços” (Pinto, 2016, p. 85). É preciso considerar o impacto que as experiências pessoais desenvolvidas na juventude têm na constituição de projetos de vida (Socorro, 2019). Tais projetos, serão desenvolvidos de maneira mais fácil e rápida com a mediação da escola, especialmente a partir das relações entre professores e estudantes (Socorro, 2019). Entretanto, para que isso se efetive, é preciso que os docentes concebam a formação estudantil para além da esfera cognitiva, entendendo que ela perpassa a construção de identidades e vínculos de pertencimento (Socorro, 2019).

Nesse sentido, a figura do professor pode ser considerada uma referência e um instrumento de conexão, quer seja do jovem com a escola (Brondani; Arpini, 2019), quer seja da escola com a comunidade (Silva, 2019a). Desse modo, urge a necessidade de repensar na prática docente, cotidianamente, as dificuldades de adaptação dos estudantes à instituição escolar, considerando que o investimento nas relações docente-discente fortalece vínculos de pertencimento (Brondani; Arpini, 2019).

Os jovens também apontam experiências positivas e marcantes com alguns professores, sobretudo no que se refere àqueles que são eficientes na promoção da aprendizagem, que valorizam a participação, abrindo espaço de aula para discussões e, ainda, aos que têm um bom relacionamento com os estudantes (Pinto, 2016). Há, na percepção desses jovens, ganhos da vida na escola na medida em que são desenvolvidas relações dialógicas, amizade e respeito (Pinto, 2016).

Em contrapartida, há também relatos de experiências negativas na relação com os professores as quais se manifestam nas proibições (Tavares, 2016), nos atritos, conflitos e dificuldades de relacionamento (Brondani; Arpini, 2019). Esse quadro revela, em meio às relações de poder, diferenças de linguagem e forma de pensar de estudantes e docentes (Brondani; Arpini, 2019).

Além da relação com os professores, outro aspecto marcante da experiência escolar de jovens é a criação de vínculos interpessoais com outros estudantes. Eles salientam que a escola é um lugar de sociabilidade privilegiado no desenvolvimento de relações de afeto na formação

e cultivo de amizades e vivência em grupos (Pinto, 2016); (Silva, 2019b); (Zimmermann; Socorro, 2020). Esses vínculos podem também servir como suporte para os jovens em persistir no percurso escolar (Silva, 2019b). Cabe ainda salientar que, embora os jovens desenvolvam amizades ao longo da experiência escolar, desafetos e hostilidades também são experimentados entre os estudantes (Silva, 2019b).

A literatura também aponta para as relações entre a escola e as culturas juvenis. Como já mencionado, a categoria juventude é uma construção histórica e social (Socorro, 2019). Hegemonicamente a concepção que a escola e corpo docente têm da juventude apresenta um viés negativo desse estágio de vida, marcada pela ideia da transitoriedade (Socorro, 2019). Entretanto, essa postura influencia a forma como os professores lidam com os jovens estudantes, fazendo com que eles internalizem essa imagem negativa, acarretando uma experiência escolar fragilizada (Socorro, 2019). Essa questão também foi constatada em minha pesquisa de mestrado (Linder-Silva, 2015).

A ideia de juventude como um “vir a ser” pode, inclusive, depreciar a forma como a escola considera a experiência escolar dos jovens (Socorro, 2019). Assim é atribuída à juventude a ideia de preparação para o mundo adulto, em que os jovens devem ser controlados (Socorro, 2019). Nessa conjuntura, a escola seria a instituição que por excelência estaria incumbida de corrigir o comportamento juvenil desviante (Silva, 2020). “Por isso, podemos inferir que os conflitos resultantes dos estigmas que a sociedade construiu em relação à imagem do jovem tiveram na escola seu privilegiado campo de batalha” (Silva, 2020, p. 31). Aí está o caráter homogeneizador da escola (Silva, 2020).

Consequentemente, estabelece-se no cotidiano escolar certa hostilidade e, até mesmo, negação, das culturas juvenis. A cultura escolar se mostra não receptiva às diversas formas de expressão juvenil (Silva, 2020). Dessa forma, a instituição escolar se vincula mais a condição de estudante do que a condição de jovem, que é ignorada ou ainda censurada (Silva, 2019b); (Souza; Reis, 2017). “Normalmente, a escola considera como inimigas as práticas relacionadas entre o ser estudante e as atividades tipicamente juvenis” (Zimmermann; Socorro, 2020, p. 3). Nesse contexto, as opiniões dos jovens permanecem ignoradas (Zimmermann; Socorro, 2020).

Todavia, há uma reação dos jovens a este silenciamento provocado pela escola. “Os jovens reivindicam a participação social e política e, consequentemente, seu reconhecimento como sujeitos de direitos universais e singulares” e que suas identidades sejam reconhecidas (Silva, 2020, p. 180).

É importante considerar que as culturas juvenis estão contidas nas culturas de forma geral, que as influenciam e são por elas influenciadas. Nesse sentido, os processos de inclusão

e massificação escolar acabaram por provocar mudanças na cultura dos jovens (Aquino, 2016). Além disso, é preciso considerar que, atualmente, há inúmeros e heterogêneos espaços de formação a que os jovens são expostos e que essa realidade impacta o ambiente escolar (Aquino, 2016). Concomitante a isso, “há um ideário juvenil que clama pela visibilidade no mundo contemporâneo” (Silva, 2020, p. 121).

Além da escola, há outros contextos estruturais de socialização a que os jovens são submetidos, como as culturas juvenis, as relações intrafamiliares e as redes de sociabilidade, toda essa conjuntura contribui na estruturação das disposições dos estudantes e em como orientam suas ações (Silva, 2020). Dessa forma, para que os professores entendam esses estudantes é necessário que reconheçam que, ao chegar à escola, o jovem carrega consigo uma diversidade sociocultural que interfere em suas significações e formas de experimentar a escolarização (Silva, 2020).

Entender este repertório de vivências dos jovens é importante para perceber que as diversidades são aspectos inerentes às juventudes, quer sejam diversidade cultural, de gênero, religiosa ou de classe social (Souza; Reis, 2017). Essas são variações de compatibilidade, de valores e símbolos que desencadeiam uma variedade de identidades e juventudes determinando a necessidade de que se observe em cada jovem os aspectos que os diferencia (Souza; Reis, 2017). Dessa forma, os próprios jovens reconhecem que não aprendem somente na escola e valorizam as aprendizagens não escolares (Silva, 2019b).

Toda essa realidade testifica o fato de que a juventude é constituída por atores de mudanças nos espaços coletivos (Zimmermann; Socorro, 2020). Por esse motivo, urge que o jovem seja concebido enquanto sujeito pleno e não apenas como categoria jurídica (Souza; Reis, 2017). Sobretudo nas relações escolares, pois diante das diversas condições juvenis, a reflexão educacional precisa considerar a escola como espaço de convivência e reafirmação de direitos (Souza; Reis, 2017). Nesse sentido, é preciso que a Educação fomente na instituição escolar o respeito às diferenças, cooperação, solidariedade e enfrentamento à violência, preconceito e discriminação (Souza; Reis, 2017).

Para que sejam efetivadas ações nessa perspectiva, é de suma importância que a escola reconheça as vozes dos jovens, no sentido de ouvi-los (Silva, 2020); (Zimmermann; Socorro, 2020). Esses estudantes têm a capacidade de falar sobre as aulas, os conteúdos e da escola de forma geral (Pinto, 2016). Indiscutivelmente, essa escuta atenta promove sentimento de valorização (Pinto, 2016) e reconhecimento das identidades juvenis (Silva, 2020).

Cabe ainda ponderar a respeito das relações familiares, no tocante à experiência escolar juvenil. É imperioso que a escola promova uma aproximação com as famílias que não

esteja apenas ligada a críticas sobre o desempenho escolar dos filhos, mas que haja um fortalecimento de vínculos no sentido de que os familiares percebam a importância da escolarização dos jovens (Brondani; Arpini, 2019).

Em síntese, pensar em como os jovens experienciam sua trajetória escolar perpassa pelos sentidos e significados que atribuem a ela. A experiência escolar juvenil é atravessada por inúmeras questões que extrapolam os muros escolares. E, quando ponderamos acerca de jovens estudantes oriundos das classes populares, há que se considerar que outras demandas da vida podem, inclusive, concorrer com a permanência e assiduidade na escola, como a necessidade de ingressar precocemente no mundo do trabalho para colaborar com o sustento da família. Além disso, muitas vezes, em virtude de uma escolarização que não leva em conta o contexto sociocultural de seus estudantes, esses jovens podem acabar enxergando como único propósito da escola a preparação para o futuro que, na maioria das vezes, é incerto.

Nesse sentido, a escola tem se tornado pouco atrativa para a população juvenil, com práticas pedagógicas que não levam em consideração as especificidades das juventudes em um cotidiano que não estimula o protagonismo desses estudantes e, muitas vezes, marcado por relações interpessoais fragilizadas com seus professores.

No entanto, os jovens não permanecem passivos diante dessa realidade, mas reivindicam espaço para maior uma participação e intervenção na cultura escolar, traduzida na abertura para o diálogo com a escola, na pessoa de seus professores.

2.1.4 A Sociologia da Experiência em François Dubet

“A experiência social não é nem uma esponja nem um fluxo de sentimentos e de emoções, ela não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída” (Dubet, 1994, p. 103).

Neste trabalho, considero a experiência escolar dos jovens estudantes de periferia urbana, a partir da Sociologia da Experiência proposta por François Dubet (1994). Segundo o estudioso, já não se pode mais pensar a sociedade como um sistema único e fechado. Para ele, há uma decomposição do modelo clássico de análise oriundo da Sociologia Clássica. Essa dispersão implicaria em “uma multiplicidade de soluções, conduzindo [...] a própria recusa da ideia de sistema” (Dubet, 1994, p. 13).

A Sociologia da Experiência considera as profundas mudanças nas concepções de sociedade, indivíduo e ação social pelas quais passamos. Nesse sentido, Dubet (1994, p. 15)

afirma que o conjunto social não pode ser definido através de uma homogeneidade cultural e funcional. Ele assevera que os atores e as instituições não estão mais redutíveis a uma “lógica única” ou a uma “programação cultural das condutas”.

Na sociologia clássica, a sociedade é concebida a partir de uma noção central, de uma realidade integrada e integradora. Esse sistema integrado está fundamentado na modernidade, na ideia de um Estado-Nação e na divisão racional do trabalho. Nesse contexto, os indivíduos interiorizariam valores e realizariam diversas funções. Segundo Dubet (1994), nesse sentido, o indivíduo é considerado autônomo na medida em que estiver mais plenamente socializado.

Ante essa perspectiva, o Estado é sustentado por instituições sólidas. Entretanto, a chave de interpretação, fornecida pela sociologia clássica, parece não dar conta de compreender, na totalidade, as relações sociais estabelecidas na atualidade. Anne Marie Wautier (2003), em um texto no qual aprofunda a compreensão do conceito de “experiência social” na obra de Dubet, afirma que o “Estado-nação” não representa mais a sociedade, pois vivenciamos uma internacionalização econômica e cultural. Além disso, segundo a autora, há um declínio da sociedade industrial, já que as relações de dominação dos atores se identificam com outras fontes, além das relações de produção. Nessa perspectiva, segundo Wautier (2003), o foco dos problemas sociais sai da fábrica e vai para a cidade, nas mais variadas formas de desigualdades.

Na sociologia clássica, para que a sociedade funcione, o ator individual é definido pela interiorização das normas sociais, desenvolvendo autocontrole. Todavia, Dubet (1994) aponta que essa figura clássica de um indivíduo constituído por um todo social homogêneo não corresponde à realidade atual.

Se, na sociologia clássica, a ação social está relacionada a um papel integrado de interiorização de normas legitimadas – com o objetivo de gerir um sistema coeso, identificando ator e sistema através da ação –, na atualidade, os atores não vivenciam apenas um papel programado, eles estão desprendidos do sistema. Nesse sentido, há uma multiplicidade de relações e ações sociais (Wautier, 2003).

É diante dessa conjuntura que Dubet (1994, p. 15) propõe a noção de experiência social, “que designa as condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade⁶”. O estudioso não nega a existência de

⁶ Nas citações diretas feitas, a partir da obra “Sociologia da Experiência” de Dubet (1994), utilizo a escrita em Língua Portuguesa de Portugal, conforme a edição consultada.

um sistema, mas avança na análise, considerando que o ator social possui certa capacidade de reflexão e crítica.

Ainda a esse respeito, é também importante destacar que o raciocínio de Dubet (1994) se aproxima, em muitos aspectos, da sociologia clássica, especialmente no questionamento em como conciliar a autonomia do ator com o caráter determinado da ação. No entanto, para ele não há o ator de um lado e o sistema de outro, mas sim uma pluralidade de racionalidades da ação que remete à pluralidade dos sistemas.

Em outras palavras, a sociologia da experiência social, rejeita a equivalência entre sociedade e sujeito, afastando-se da perspectiva clássica de identificação do ator e do sistema. Para Dubet (1994), a sociedade não é um sistema organizado orbitando um centro, não é uma personagem interpretando papéis, tampouco uma máquina que reproduz a realidade de forma perene. Segundo o autor, o que evidencia tudo isso é o fato de que os indivíduos são obrigados a gerir várias lógicas de ação, comprovando que a sociedade não é uma.

Assim, há uma fragmentação do modelo clássico de análise, uma multiplicidade de paradigmas da ação e uma combinação de modelos substituindo a unidade (Wautier, 2003). Segundo Dubet (1994), os princípios culturais e sociais que organizam as condutas são heterogêneos. O autor afirma que os atores adotam simultaneamente vários pontos de vista e que, dessa forma, suas identidades passam a ser um “jogo movediço das identificações sucessivas” (Dubet, 1994, p. 15-16). O autor ainda aponta que os indivíduos não cumprem um programa, pois os papéis, as posições sociais e a cultura já não definem os elementos estáveis da ação. Ao contrário, os atores sociais constroem “uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem” (Dubet, 1994, p. 16).

A partir das teorizações de Dubet, é possível questionar quais papéis a escola ainda espera que os estudantes desempenhem e quais são os elementos diversos que levam esses jovens a construírem uma unidade do que é ser estudante.

A noção de “Experiência Social” proposta por Dubet (1994) é atravessada por três dimensões. A primeira delas é que as condutas são organizadas através da heterogeneidade dos princípios culturais e sociais. Nesse sentido, a Identidade Social não é um ser, mas um fazer, ou seja, uma experiência. A segunda dimensão está relacionada à distância subjetiva que os indivíduos estabelecem com o sistema. Isso se dá em virtude da pluralidade das lógicas de ação e porque a adesão aos papéis sociais é relativa, havendo uma distância crítica que corrobora a autonomia dos atores. E a terceira dimensão diz respeito ao fato de que a construção da experiência coletiva traz à tona o conceito de alienação para o centro da análise sociológica.

Para Dubet (1994), não existe um conflito central, mas explosões sociais localizadas. Nesse contexto, a alienação se manifesta na medida em que as relações de dominação impossibilitam o domínio da experiência social pelos próprios atores.

Na compreensão da experiência social, o sujeito se constitui quando é obrigado a construir uma ação autônoma, uma identidade própria. Isso se dá, devido às pluralidades dos mecanismos e das provas pelas quais passa (Dubet, 1994).

Esta actividade é particularmente clara no caso de dominações extremas, quando os indivíduos se retraem e resistem ou quando não são capazes de dominar a sua própria vida. A sua destruição e a sua infelicidade provam pelo menos que eles não se reduzem aquilo que a integração e a dominação esperam deles (Dubet, 1994, p. 262).

Assim, é principalmente pelo conflito que o ator se torna sujeito, na medida em que se opõe à dominação que nega a sua autonomia e autenticidade e que opõe sua individualidade ao sistema. Pontuo que esses pressupostos dialogam com as teorizações de Axel Honneth (2003) acerca da Luta por Reconhecimento, que detalharei mais adiante neste trabalho.

Segundo Dubet (1994), a dominação se evidencia na destruição da experiência dos indivíduos ou grupos dominados, uma vez que são privados da capacidade de unificarem sua experiência dando-lhe um sentido autônomo. Nesse sentido, o trabalho para reconstituir sua experiência torna-se muito mais pesado e difícil que o dos dominantes, pois esses se beneficiam, de imediato, dos recursos culturais e sociais que lhes permitem ser atores. Dubet (1994) exemplifica essa realidade, utilizando-se da escola. Segundo o autor, nela, os mais fracos são destruídos, não chegando nem a compreender o que lhes acontece.

Portanto, a experiência social se constitui na maneira de construir o mundo, tanto de forma subjetiva, através das representações do mundo vivido, quanto na dimensão cognitiva, por meio do trabalho reflexivo que constrói a crítica do real. Dentro desse entendimento, segundo Dubet (1994), a experiência seria um combinado de lógicas de ação no qual o ator se vincula às dimensões de um sistema. Essa realidade promove subjetividade e reflexividade.

Nas palavras do autor, a noção de experiência social seria

a menos inadequada para designar a natureza do objecto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da acção uma série de decisões racionais (Dubet, 1994, p. 93).

Assim sendo, Dubet (1994) aponta que a análise da experiência social é perpassada por três operações intelectuais essenciais. A primeira é de ordem analítica, na qual é preciso

isolar e descrever as lógicas de ação contidas em cada experiência concreta. A segunda operação consiste em compreender a própria atividade do ator, ou seja, a forma como ele combina e articula as diversas lógicas. A esse respeito, Dubet (1994, p. 112) assevera que “as experiências sociais são sempre construções históricas”. Por fim, na terceira operação é necessário “subir da experiência para o sistema”, o que significa compreender as diferentes lógicas do sistema social e a forma como os atores as sintetizam, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. Nesse estudo, concebi a experiência escolar de jovens estudantes de periferia urbana, em consonância com as três operações intelectuais supracitadas.

Uma vez que Dubet (1994) defende a ideia de que já não se pode conceber a sociedade como um sistema único e fechado, o autor assinala que a formação social é composta por três grandes tipos de sistema, cada um com uma lógica própria, a saber: Comunidade, Mercado e Sistema Cultural. Ele afirma que “geralmente, as comunidades são nacionais, locais, ‘étnicas’..., o mercado é internacional, [e] a cultura é hoje em dia a dos indivíduos” (Dubet, 1994, p. 113).

Desse modo, segundo Dubet (1994), três lógicas de ação são articuladas a partir da experiência social: a integração, a estratégia e a subjetivação. O estudioso afirma que essas lógicas são adotadas por cada ator, seja individual ou coletivo, e que esse processo define a orientação visada pelo ator e a maneira como ele concebe a relação com os outros. Dito de outro modo, “a experiência social é definida pela combinação de várias lógicas de ação” (Dubet, 1994, p. 93).

Cabe salientar que, para Dubet (1994), essas são lógicas autônomas e não hierarquizadas. Na lógica da integração, o ator seria definido através de vínculos na comunidade, na da estratégia, através de interesses em um mercado e, na da subjetivação, o ator constitui-se um sujeito crítico quanto ao sistema de produção, dominação e alienação (Wautier, 2003).

Dubet (1994, p. 113) afirma que “cada uma dessas lógicas da ação remete para os elementos que estavam confundidos na ideia clássica de sociedade” e que “como já não há racionalidade total e unidade do social, a ação da sociologia clássica transforma-se em experiência” (Dubet, 1994, p. 110). O autor explica que na sociedade tida como Estado-nação existia a articulação de um mercado e uma cultura, podendo até ligá-los a uma comunidade. Contudo, Dubet (1994, p. 114) salienta que esses elementos se separam na atualidade e, por isso, se faz necessário “distinguir nitidamente as lógicas da ação às quais eles correspondem”.

Passo então a discorrer cada uma das três lógicas de ação apontadas por Dubet (1994). A *Integração* é considerada, pelo autor, a lógica de ação da sociologia clássica, nela a identidade é entendida como a interiorização de valores, através de papéis. Nessa perspectiva, as relações

sociais se dão na oposição entre “eles” e “nós”, ou seja, o outro é definido pela diferença. Entretanto essa perspectiva não denota, necessariamente hostilidade entre os atores. É somente necessário que as relações “funcionem no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora” (Dubet, 1994, p. 117). “Com muita frequência, no entanto, o conflito reforça o sentimento de pertença dos indivíduos e, por conseguinte, a sua integração, a sua identidade” (Dubet, 1994, p. 117).

Como há uma cultura de valores a ser internalizada e o objetivo é garantir a ordem e a identidade, portanto essa lógica de ação considera as condutas de crise como patológicas, falhas de socialização e de integração ao sistema. “Nesta orientação, os indivíduos têm uma representação da sociedade como de um edifício em que os valores comuns são a pedra angular” (Dubet, 1994, p. 118).

Na lógica de ação, denominada *Estratégia*, a identidade é um recurso, um meio em um mercado concorrencial (Wautier, 2003). Assim, a identidade é um status e não um papel e o ator é reconhecido quando possui recursos, pela posição que ocupa, para influenciar a outrem. Em outras palavras, segundo Dubet (1994), o ator define sua identidade como se essa fosse um estatuto que designa uma posição relativa de um indivíduo, o que significa a “probabilidade” de influenciar os outros através dos meios ligados a essa posição. Portanto, a identidade é um meio para atingir fins e as relações sociais se dão através da concorrência e rivalidade de interesses pessoais e coletivos. “Esta lógica não diz respeito somente ao domínio das trocas económicas mas também ao conjunto das actividades sociais” (Dubet, 1994, p. 121). Dentro dela, os movimentos sociais não são espontâneos, mas uma ação racional para exercer influência sobre o sistema político. Já, “as relações sociais são definidas em termos de concorrência, de rivalidade mais ou menos viva dos interesses individuais ou colectivos” (Dubet, 1994, p. 124). A *Estratégia* é, segundo Dubet (1994), uma racionalidade instrumental ou um utilitarismo da própria ação que tem como objetivo conferir meios para os fins pretendidos nas oportunidades que são abertas pela situação.

O autor toma como exemplo uma turma infantil. Em uma perspectiva, esses estudantes são uma comunidade, na medida em que são um “nós” oposto a outras turmas ou aos adultos. Essa lógica, vinculada à *integração*, tem consequências práticas, como por exemplo, pressão sobre os colegas que colaboram com os professores, bagunças unânimes etc. Entretanto, competições internas também surgem, nas quais os outros são vistos como rivais ou como meios. Um exemplo dessa realidade é quando uma criança passa a ficar perto de outra que se destaca, a fim de poder copiar, ou ser notada pelo professor, sem trair seu grupo. “A turma não

é uma comunidade, ela é um universo de alianças e de conflitos”, ela é “descrita pelos alunos como uma comunidade e como uma hierarquia concorrencial” (Dubet, 1994, p. 125).

A terceira lógica de ação, a da *Subjetivação*, aparece, segundo Dubet (1994), de forma indireta na atividade crítica, quando o ator não pode ser reduzido a seus papéis ou interesses e assume um ponto de vista que difere da *integração* e da *estratégia*. Nesse sentido, o ator é sujeito quando é capaz de se distanciar de si mesmo e da sociedade (Wautier, 2003) e percebe-se como autor de sua própria vida (Dubet, 1994). Dentro da *subjetivação*, o conflito social é uma luta contra a alienação que se traduz no sentimento de ser somente espectador de sua vida. A cultura é o que torna possível que a crítica social aconteça como fundamento da ação (Wautier, 2003). Pois, conforme afirma Dubet (1994, p. 134), “a cultura não é somente o conjunto dos valores e das normas que cimentam uma sociedade, ela não é tão-pouco apenas uma reserva de meios simbólicos da acção; ela é também uma definição do sujeito que permite a crítica social”.

Dessa forma, a lógica da *subjetivação* corrobora uma postura de denúncia frente aos processos de alienação. Eles surgem como uma falta de sentido ou uma privação da autonomia como um efeito da dominação. Tal realidade reduz os atores a serem tão somente suporte dos papéis (Dubet, 1994). Quando há dominação e, por consequência, alienação, as relações sociais constituem-se, segundo Dubet (1994), obstáculos ao reconhecimento e a expressão da subjetivação. É nessa perspectiva que evidencio os sentimentos de injustiça e o reconhecimento denegado vivenciados pelos jovens estudantes que habitam territórios periféricos do espaço urbano.

As três lógicas de ação apresentadas coexistem e os atores sociais circulam entre elas, o que demonstra a ausência de um sistema fechado. Há uma diversidade de identidades e relações sociais com as quais o ator se depara. Desse modo, a experiência consiste em uma atividade cognitiva uma maneira de construir o real, verificando-o e experimentando-o. Ela constrói fenômenos, a partir de categorias de entendimento e razão (Dubet, 1994).

A experiência social não é, a partir do entendimento de Dubet (1994), uma esponja, que incorpora o mundo, por meio de emoções e sensações, mas uma maneira de construir o mundo através de uma atividade que estrutura o caráter fluido da vida. O autor afirma que a socialização não é total, não porque o indivíduo “escape ao social”, mas porque sua experiência está fundamentada em variados “registros não congruentes” (Dubet, 1994, p. 98). É nessa perspectiva que se encontra a autonomia do indivíduo. Em vista disso, o objeto da sociologia da experiência social é a subjetividade dos atores. Dubet (1994) assevera que essa sociologia desconfia de uma imagem de ator totalmente cego ou totalmente clarividente.

Em se tratando da Escola, Dubet (1994) afirma que os jovens empobrecidos acabam por aderir as categorias que os excluem. Na ótica do autor, aí há um processo de alienação, em que esses atores se sentem responsáveis por sua própria infelicidade e aceitam a imagem negativa que a escola atribui a eles de incapacidade, falta de vontade ou estupidez.

A experiência pretende ser, puramente individual, no entanto, segundo Dubet (1994), ela só existe na medida em que é reconhecida por outros. Dentro dessa abordagem, cada indivíduo é considerado um intelectual, na medida em que é um ator que pode dominar conscientemente, em certa medida, sua relação com o mundo. É dessa forma que concebo os jovens, sujeitos desta pesquisa.

Dubet (1994) afirma que a escola, quando idealizada como uma instituição, tem a função de converter valores morais em normas e papéis, os quais vão estruturar as personalidades dos indivíduos, institucionalizando os valores. A instituição escolar busca garantir três funções hierarquizadas: *educação*, *seleção* e *socialização*. Todavia, segundo o autor, tais funções não estão plenamente integradas e não formam um todo e estão em uma relação de tensão muito forte.

Na perspectiva da Sociologia da Experiência, a instituição não surge como um “‘bloco’ de funções integradas, mas como uma construção relativamente instável, como um arranjo” (Dubet, 1994, p. 171). Dubet (1994) reconhece que houve um tempo em que as expectativas de professores, estudantes e familiares estavam ajustadas e que essa realidade formou a imagem de uma idade de ouro escolar. De acordo com o autor, essa circunstância implica uma forte segregação social quanto à escola.

Ante essa realidade, quando se parte do conceito de instituição proposto pela sociologia da experiência, a escola não seria mais uma instituição e isso explica o sentimento de crise pelo qual passam os atores escolares. Dubet (1994) salienta que isso não significa que a escola não funcione, mas que ela não funciona mais como uma instituição. O autor explica que, mesmo que as desigualdades escolares reproduzam grande parte das desigualdades sociais, a forma como as hierarquias escolares são produzidas mudou e, por essa razão, a sociologia da educação tem abandonado os grandes inquéritos macrosociológicos a fim de estudar os processos mais delicados de produção das desigualdades sociais. Essa realidade não faz com que Dubet (1994) deixe de reconhecer que a escola, através de diversas ações, acelera e reforça as desigualdades que chegam até ela.

Entretanto, o autor afirma que a escola parece presa a alguns dilemas dos quais têm dificuldade de se desvencilhar. Há quem deseje que ela se vire para si mesma e reencontre a vocação de instituição e, dentro desse grupo, há uma divisão, entre os que valorizam uma

cultura escolar tradicional que privilegie a busca por desempenhos na afirmação das regras e hierarquias escolares, e os que almejem uma escola educativa, centrada na criança e no adolescente, sonhando com um lugar que não seja unicamente escolar e que dê aos estudantes o que a família e a sociedade não podem oferecer.

Um ponto de alerta apontado por Dubet (1994) é o de que se a escola já não é mais uma instituição, muito menos ela poderá ser concebida como uma empresa que se limitaria a responder os movimentos do mercado. Além disso, segundo o autor, a escola não é só uma comunidade educativa que está oposta à sociedade, pois é a complexidade do combinado de várias lógicas de ação que faz esse lugar. É nessa escola que os sujeitos dessa pesquisa vivenciam (in)justiças e reconhecimentos denegados e é nessa perspectiva que busquei realizar a construção de dados.

Em suma, a sociologia da experiência social seria a sociologia dos atores, que “estuda as representações, emoções, condutas e as maneiras como os actores as explicam” (Dubet, 1994, p. 262). Portanto, é uma sociologia da subjetividade na qual os objetos práticos, dados pelas categorias sociais banais têm a possibilidade de surgirem como problemas sociais, como experiências ou condutas que não correspondem às expectativas e aos papéis atribuídos. Nessa concepção, a subjetividade não aponta para modelos de atividades ou representações propostas. Dessa forma, a sociologia da experiência social pode direcionar o olhar aos problemas da escola e da educação. Dubet (1994) salienta que não se trata só de analisar as representações dos atores, mas também seus sentimentos e a que eles constroem com eles mesmos.

2.1.5 Juventude, Escola e Periferia Urbana

“As trajectórias de vida são singulares, mas inscrevem-se em regularidades que têm marcas culturais. As fases de vida – e as representações que delas se têm – são uma clara expressão dessas regularidades. Se existem fases de vida é porque se encontram sujeitas a regularidades, embora cada indivíduo possa viver singularmente o seu próprio curso de vida” (Pais, 2009).

Quando concebo a relação dos jovens com a Escola dos espaços urbanos periféricos, é preciso levar em consideração quais são as representações que os atores escolares, sejam professores ou estudantes, possuem acerca de cada uma dessas categorias. Na medida em que, no imaginário social, os jovens oriundos de territórios empobrecidos são considerados uma

ameaça, e os docentes aderem a esse discurso do senso comum, tal entendimento será projetado, nas relações escolares que irão estabelecer com esses estudantes.

Essa “*apreensão*” frente aos comportamentos juvenis, via de regra, é pautada por uma “lógica do mundo dos adultos” que acaba corroborando conflitos geracionais e, segundo Martins e Carrano (2011, p. 52), disparando uma resposta das juventudes traduzida em atitudes que são, pelos adultos, classificadas “como próprias da marginalidade e delinquência juvenil”.

Nesse sentido, Salles (*et al.*, 2014) assinala que, geralmente, os jovens pobres são concebidos na lógica da periculosidade em virtude de os locais em que habitam serem compreendidos como degradantes social e moralmente. Nessa lógica, a autora assevera que viver em uma periferia urbana tem implicações sociais e pessoais marcadas por processos de exclusão e segregação (Salles, *et al.*, 2014).

Dayrell (2007) também aponta para a mesma direção, destacando que, para muitos, além da condição de jovens, está a da pobreza, tornando dura e difícil a vivência juvenil das camadas populares. No entanto, o autor também salienta que, para os jovens, “a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais”, ela é concebida por eles “como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos” (Dayrell, 2007, p. 1112).

Assim sendo, tendo em vista esse imaginário professoral acerca da juventude periférica, Bourdieu e Champagne (2012) atestam que as violências manifestadas no cotidiano escolar de territórios empobrecidos são resultado das constantes contradições da escola e violência que ela mesma aplica àqueles que não se adaptam a ela.

Muitas vezes, a forma autoritária e repressora com que a escola age é justificada pelo corpo docente como sendo uma tentativa de proteção aos jovens (Martins; Carrano, 2011). Todavia, segundo Martins e Carrano (2011) essa postura, travestida de “boas intenções”, além de não resolver os problemas, os intensificam.

Além disso, determinadas atitudes parecem reforçar os distanciamentos intergeracionais justificando a maneira de os jovens olharem os poderes constituídos com certa desconfiança e descrédito, assim como possibilitam o surgimento de novos problemas e conflitos que teriam suas raízes no fato de os jovens quase nunca serem consultados a respeito das soluções para os supostos problemas que eles quase nunca reconhecem como sendo seus (Martins; Carrano, 2011, p. 52).

Inegavelmente, frente às juventudes, há uma cultura adulta e uma cultura escolar dominantes e, uma vez que essas culturas negligenciem os problemas e necessidades dos jovens, eles podem desenvolver condutas de resistência como resposta às culturas excludentes

(Martins; Carrano, 2011). Essa postura, resistente à cultura dominante, é tida como rebeldia que é padronizada como a principal característica da juventude, por parte dos professores (Martins; Carrano, 2011). Entretanto, Martins e Carrano (2011) esclarecem que toda cultura contra-hegemônica é perpassada por estratégias de legitimação, portanto, as expressões juvenis podem acabar por demonstrar resistência e provocação. Assim sendo, a alcunha de rebelde, atribuída aos jovens não passa de uma atitude própria de todos aqueles que lutam por mudanças (Martins; Carrano, 2011).

Toda essa conjuntura provoca um desconforto docente que pode ser manifesto, na hostilidade frente às expressões culturais periféricas, seja na música, linguagem ou modo de conceber as relações afetivas e familiares. A qualquer indício de um comportamento dos estudantes, considerado inadequado pelos professores, poderá haver certa culpabilização de suas famílias, por não estarem configuradas dentro dos padrões conservadores da classe dominante, recebendo, por parte da escola a nomenclatura de desestruturadas (Linder-Silva, 2015).

A esse respeito, Salles *et al.* (2014, p. 61) declaram que, muitas vezes, as famílias desses jovens são consideradas passíveis de intervenções de especialistas, que possam prescrever “procedimentos para a normatização de suas condutas, tendo como objetivo a adequada integração das novas gerações à sociedade”. Diante dessa realidade, Dubet (1998) defende a ideia de que a escola precisaria aprender a falar com os pais, a fim de compreendê-los, e não aos pais, com a intenção de dizer-lhes como devem ser.

Quando a escola possui uma perspectiva moralizadora acerca da pobreza, essa postura poderá culminar em um desinvestimento pedagógico, traduzido no que chamei, em minha dissertação de mestrado, de *Política do Encaminhamento*, que consiste em o docente se isentar de intervir nas lacunas de aprendizagem de seus discentes encaminhando-os ou à direção da Escola, ou ao Serviço de Psicologia, ou ao Conselho Tutelar, entre outros equipamentos alheios à sala de aula (Linder-Silva, 2015). Dessa forma, “aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola” (Bourdieu; Champagne, 2012, p. 481). Nonato acrescenta que

os padrões culturais, os valores, os comportamentos próprios da história e trajetória de grande parte dxs⁷ jovens das camadas populares tendem a ser negados, a não ser reconhecidos como válidos, quando não desqualificados, inferiorizados, desvalorizados ou mesmo criminalizados (Nonato *et al.*, 2016, p. 256).

⁷ As citações diretas de Nonato *et al.* (2016) serão mantidas em linguagem inclusiva, através do uso de artigo neutro, conforme o original.

Nessa perspectiva, é preciso considerar as desigualdades escolares quanto às classes sociais que as escolas atendem e, também, em relação aos territórios onde estão localizadas. Bourdieu e Passeron (2013) já evidenciaram que, em geral, os códigos e regras valorizados no espaço escolar são os provenientes das classes dominantes. Assim, essa poderá ser a métrica com que os professores julguem as condutas e as aprendizagens na Escola Periférica Urbana, corroborando a Violência Simbólica na imposição da cultura das classes dominantes, de forma dissimulada na Ação Pedagógica (Bourdieu; Passeron, 2013).

Em outras palavras, ser um jovem estudante de periferia urbana pode significar ter de lidar com a imposição de um arbitrário cultural que nega sua cultura, culpabiliza seu arranjo familiar por seu fracasso e impõe papéis a serem representados através de um ensino que muito promete, mas pouco pode cumprir, uma vez que não haverá uma igualdade de oportunidades plena ao final de seu percurso escolar. À vista disso, Pais (2009) aponta para uma das características da condição juvenil atual que seria a incerteza relacionada a seu futuro, pois suas trajetórias de vida são pautadas pela precariedade. O pesquisador afirma que muitos jovens não conseguem ter condições estáveis de independência econômica.

Dessa forma, segundo Sposito e Galvão (2004), há, por parte dos jovens, uma redução de expectativas quanto à vida escolar. As autoras percebem “uma ausência de atribuições de significados positivos derivados de uma possível intervenção da escola em outras dimensões da experiência estudantil, bastante distanciada do mundo dos profissionais da escola” (Sposito; Galvão, 2004, p. 359).

Nesse sentido, Dubet (1998), já na década de 90 do século XX, afirmava que os jovens estudantes lidariam melhor com a construção de experiências do que com a internalização de papéis. Entretanto, quando esses jovens estudantes conseguem tomar distância e analisar criticamente a realidade escolar a eles imposta, no sentido da experiência social (Dubet, 1994), as reações suscitadas por essa análise podem ser motivo de uma maior repressão por parte da escola. Dubet (1998) afirma que, nessa perspectiva, a escola já não tem conseguido institucionalizar, por mais que seja essa a intenção do corpo docente e direção.

A juventude atual, possui “um significativo campo de autonomia perante as instituições do denominado ‘mundo adulto’ para construir seus próprios acervos e identidades culturais” (Martins; Carrano, 2011, p. 44). A esse respeito, Dayrell (2007, p. 1105) afirma que “mutações profundas vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações”.

Assim sendo, espaços próprios de socialização são criados pelos jovens, transformando-se em territórios culturalmente expressivos que favorecem o desenvolvimento de diferentes identidades (Martins; Carrano, 2011). O mundo da cultura vai se constituindo como um lugar privilegiado para as práticas, representações, símbolos e rituais, a partir dos quais os jovens demarcam uma identidade juvenil (Dayrell, 2007).

Ante o exposto, faz-se necessário ponderar sobre as representações que os jovens possuem acerca da escola. Sposito e Galvão (2004), em uma pesquisa que desenvolveram, identificaram alguns aspectos referentes à forma como a juventude vê a instituição escolar. De acordo com as autoras, os jovens almejam por docentes que os auxiliem no processo de se situarem na escola, levando-os a perceber quais relações a matéria lecionada estabelece com suas vidas.

Além disso, esses estudantes estabelecem como condição, para se envolverem com a matéria, que os professores verdadeiramente se envolvam com eles e com seu trabalho (Sposito; Galvão, 2004). Outra questão apontada pelos jovens, foi a humilhação decorrente dos processos de julgamento escolar sobre eles. Os exemplos elencados foram: professores que não possuem paciência para sanar dúvidas, que ridicularizam perguntas formuladas e/ou expõem pública e nominalmente resultados de avaliação (Sposito; Galvão, 2004).

Acerca dessas questões, Dayrell (2007) destaca que a escola tem se mostrado distante dos interesses juvenis, fomentando um cotidiano enfadonho, fazendo com que os jovens estudantes considerem que os professores acrescentam pouco à sua formação e que frequentem a escola apenas pela necessidade dos diplomas. O autor ainda acrescenta que

Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela (Dayrell, 2007, p. 1118).

Em se tratando de Escola, há que se considerar também as representações dos professores. Se essa é concebida como um lugar de meras transmissões de conhecimento, realizadas através de relações verticalizadas, não haverá espaço de escuta dos jovens, tampouco de manifestação das culturas juvenis. Essa conjuntura faz dos jovens excluídos no próprio interior da escola (Bourdieu; Champagne, 2012). Essas práticas de exclusão, segundo Bourdieu e Champagne (2012), são brandas e imperceptíveis, uma vez que o ensino é aberto a todos, no entanto, é reservado a poucos. Os autores explicam que os estudantes das famílias pobres, que

têm como destino o fracasso escolar, são submetidos a uma exclusão mais estigmatizante, pois supostamente tiveram suas chances.

Assim, “a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu; Champagne, 2012, p. 483). Martins e Carrano (2011) afirmam que existem mecanismos de silenciamento na escola que tornam invisíveis as práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados que, via de regra, não dão abertura às expressividades das culturas juvenis. Os autores consideram que, nessa circunstância, o jovem “é homogeneizado na condição de aluno”, precisando responder positivamente aos anseios, almejados pela instituição, do que significa ser estudante (Martins; Carrano, 2011, p. 45).

Desse modo, se os docentes concebem a escola apenas como uma condição para que os indivíduos sejam “*alguém na vida*” (grifo nosso), há grandes probabilidades de considerarem a juventude como um vir a ser. O entendimento de que a juventude é um simples estágio de transição da infância para a vida adulta irá fomentar um constante mal-estar, por parte dos docentes, frente às demandas juvenis que acabam por ser invalidadas no cotidiano da escola. Em outras palavras, essa postura professoral tende a alimentar um olhar uniformizador sobre os jovens estudantes, não considerando as juventudes como diversas. Ora, como proporcionar processos educacionais significativos aos jovens ignorando que cada um deles é um ser biopsicossocial singular, que se relaciona com seus pares vivenciando e produzindo cultura? Na medida em que a escola ignora essa realidade, ela vai corroborando processo de eliminação, em que vai sendo habitada por excluídos potenciais (Bourdieu; Champagne, 2012).

Frequentemente, os jovens são “vistos como meros receptores passivos da cultura dominante” (Martins; Carrano, 2011, p. 50). Contudo, as desigualdades nos contextos socioculturais vivenciados pelas juventudes – que são permeadas por relações de poder e dominação – irão configurar e significar diversas maneiras de ser jovem (Martins; Carrano, 2011), (Salles, *et al.*, 2014). O impasse está no fato de a escola considerar a própria juventude como problemática, atribuindo a ela um caráter individualista, hedonista e irresponsável e, concebendo que os desinteresse pela educação escolar, seja fruto desses atributos (Dayrell, 2007).

Dessa forma, segundo Dayrell (2007), a escola não consegue perceber quem de fato é o jovem, o que ele pensa, e o que é capaz de fazer. Martins e Carrano (2011, p. 54) defendem que a juventude precisa ser entendida como um “período de construção e experimentação de possibilidades identitárias”, para além de uma mera fase de transição. Salles *et al.* (2014)

acrescentam que essa etapa da vida é significada pela cultura e vivenciada de maneiras distintas nos diferentes estratos sociais.

Sendo assim, segundo Nonato *et al.* (2016), para que possamos considerar os jovens como sujeitos, será necessário reconhecê-los também como jovens que estão vivenciando uma fase da vida que se constitui em um momento importante para sua própria formação. Os autores afirmam que essa é uma fase na qual o indivíduo tem a tendência de se descobrir, descortinando possibilidades em todas as áreas da vida.

Quando a escola não leva isso em consideração, conseqüentemente não irá reconhecer o *jovem* que existe no *estudante* e as diversas formas de vivenciar a juventude quanto às questões étnicas, de gênero ou de orientação sexual (Dayrell, 2007).

Todavia, antes de ser estudante, esse indivíduo é jovem. Sendo assim, na medida em que a escola insiste em traduzi-lo apenas como “aluno”, irá sempre adjetivá-lo negativamente nos momentos em que suas identidades juvenis forem expressas (Martins; Carrano, 2011). Isso se dá, pois os jovens chegam às escolas com um universo simbólico que se diferencia em muito das gerações anteriores (Dayrell, 2007).

Os jovens estudantes “amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida” (Dayrell, 2007, p. 1109). A partir desses processos, cada um se constrói e é construído como um sujeito singular que vai se apropriando do social e transformando-o em “representações, aspirações e práticas” que, ao serem interpretadas, “dão sentidos aos seus mundos” e, também, às relações que mantêm (Nonato *et al.*, 2016, p. 255).

Outro fator importante nesse processo, é a turma de amigos que, segundo Dayrell (2007), se constitui em uma referência na trajetória da juventude. Com os amigos, os jovens fazem programas, trocam ideias e afirmam suas identidades perante o mundo adulto (Dayrell, 2007).

Martins e Carrano (2011) destacam que tais culturas juvenis, que estão em constante ebulição nos espaços escolares, podem oferecer referenciais para o entendimento das juventudes, assim contribuindo na transformação da escola em um espaço-tempo que o jovem reconheça como seu. É imprescindível que os docentes compreendam que as “discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência” não estão desassociadas da violência geral presente na sociedade brasileira (Dayrell, 2007).

Além disso, Dayrell (2007) reflete que essas atitudes juvenis podem ser a expressão do descontentamento dos jovens ante uma sociedade injusta. Dubet (1998) também alerta para

o fato de que a violência dos jovens estudantes no contexto escolar pode ser uma reação aos julgamentos escolares.

A partir do que foi apresentado até aqui, na presente seção, gostaria de ponderar, acerca de algumas medidas de ação, apontadas pelos autores, como possibilidades para o trabalho escolar com jovens. Primeiramente, segundo Dayrell (2007), urge a necessidade de um repensar a escola para responder aos desafios colocados pela juventude. Para tanto, Martins e Carrano (2011) apontam para o desenvolvimento de mecanismos que garantam visibilidade às culturas juvenis, pois elas precisam, segundo Nonato *et al.* (2016), ser consideradas como parte integrante do processo formativo, vivenciado nas diferentes dinâmicas e técnicas educativas.

Um meio importante para que isso seja possível, é o diálogo, é a escuta aos jovens estudantes para que haja a compreensão de suas identidades (Martins; Carrano, 2011). Nonato *et al.* (2016) ainda alertam para a importante demanda de se considerar a sociabilidade nos processos educativos, pois, segundo os autores, os grupos, e a relação entre os pares têm um papel fundamental na história dos jovens. A partir dessa escuta, a escola poderá ter subsídios para construir contextos que dialoguem com as expectativas e interesses das juventudes (Martins; Carrano, 2011).

É no caminho do reconhecimento das culturas juvenis que estará a tão necessária aproximação entre professores e estudantes (Martins; Carrano, 2011). Assim, o docente poderá construir sua própria legitimidade entre os jovens (Dayrell, 2007), contribuindo para que eles possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias, constituindo seus próprios acervos de valores e conhecimentos (Martins; Carrano, 2011).

2.1.6 A Luta por reconhecimento em Honneth⁸

A categoria “Reconhecimento” é tomada, no presente trabalho, a partir dos estudos de Axel Honneth (2003) e sua teoria da “Luta por Reconhecimento”. Este filósofo social baseia-se nos escritos do jovem Hegel e na psicologia social de Mead, tendo como ponto de partida que a reprodução da vida social acontece através de processos de reconhecimento recíproco. Na perspectiva de Honneth (2003), os sujeitos alcançam uma autorrealização prática quando aprendem a se conceber “da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais” (Honneth, 2003, p. 155).

⁸ Seção escrita com base em um recorte da minha dissertação de mestrado (Linder-Silva, 2015).

Segundo o autor, o processo de individuação está relacionado à ampliação simultânea de reconhecimentos mútuos. Nessa perspectiva, em minha pesquisa de mestrado, a realidade evidenciou certa falta de mutualidade nas relações, o que se constitui um obstáculo para a justiça escolar (Linder-Silva, 2015).

Honneth (2003) defende a ideia de que existem três formas de reconhecimento, a saber, o amor, o direito e a solidariedade. Em sua obra, essas três dimensões são fundamentadas a partir de conceitos de diferentes autores, para defender a perspectiva de que o reconhecimento denegado (também denominado de “desrespeito” pelo autor) seria a mola propulsora dos conflitos sociais.

No que tange à primeira forma de reconhecimento, Honneth (2003) define que as relações amorosas são fortes ligações emotivas entre poucas pessoas. O estudioso cita Hegel, para defender que a primeira etapa de reconhecimento recíproco é o amor e que, quando ele acontece, os sujeitos confirmam mutuamente a natureza de suas carências. Na referida experiência, há a possibilidade de os sujeitos se conceberem unidos e dependentes do respectivo outro (Honneth, 2003). Nesse sentido, segundo Honneth (2003), o reconhecimento possui um caráter de assentimento e encorajamento afetivo, o que Hegel definiria como um “ser-si-mesmo em um outro”.

Honneth (2003) também lança mão de teorizações do psicanalista Donald W. Winnicott que fora o primeiro a tentar interpretar a relação amorosa no processo de reconhecimento recíproco. Winnicott analisa a relação mãe e filho desde os primeiros meses de vida do bebê, ele evidencia, primeiramente, uma fase de intersubjetividades indiferenciada (simbiose), bem como os processos que a criança e a mãe passam até chegarem a uma relação autônoma (Honneth, 2003). Dessa forma, “visto que ambos os sujeitos estão incluídos inicialmente, por meio de operações ativas, no estado do ser-um simbiótico, eles, de certo modo, precisam aprender do respectivo outro como eles têm de diferenciar-se em seres autônomos” (Honneth, 2003, p. 165).

Esse processo de diferenciação é desenvolvido uma vez que a criança confia na dedicação materna, a ponto de conseguir estar só (Honneth, 2003). Essa tese, segundo Honneth (2003) demonstra certa autorrelação a que o indivíduo pode chegar na medida em que se sabe amado por uma pessoa independente, por quem ele mesmo também sente afeição ou amor. Nesse sentido, a capacidade de estar só, seria uma demonstração prática da autorrelação individual manifestada em autoconfiança (Honneth, 2003).

A criança pequena que se sente segura do amor materno, confia em si mesma e consegue estar sozinha, sem se preocupar (Honneth, 2003). Essa realidade pode ser utilizada

como fundamento para entender a relação entre os seres humanos consigo mesmos, pois essa ligação emotiva forte poderia abrir mutuamente a possibilidade de autorrelacionamento de forma descontraída, da mesma forma que o bebê confia na dedicação emotiva da mãe (Honneth, 2003).

É possível então partir da hipótese de que todas as relações amorosas são impelidas pela reminiscência inconsciente da vivência de fusão originária que mascara a mãe e o filho nos primeiros meses de vida; o estado interno do ser-um simbiótico forma o esquema da experiência de estar completamente satisfeito, de uma maneira tão incisiva que mantém aceso, às costas dos sujeitos e durante toda sua vida, o desejo de estar fundido com uma outra pessoa (Honneth, 2003, p. 174).

Segundo Honneth (2003), o reconhecimento na dimensão do amor é o mediador entre a experiência de estar fundido e a experiência de poder estar só. Esses contrapesos, mutuamente exigidos, fomentam as condições necessárias para o desenvolvimento de um recíproco “estar-consigo-mesmo” no outro (Honneth, 2003). Por sua vez, essa ligação suscita uma medida de autoconfiança individual que é indispensável para a participação autônoma na vida pública (Honneth, 2003).

No que se refere ao reconhecimento através do direito, Honneth (2003) afirma que só é possível nos compreendermos como portadores de direitos na medida em que sabemos quais obrigações devemos cumprir em face do respectivo outro. A perspectiva normativa do outro generalizado ensinaria a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos e a nos entendermos como pessoas de direitos (Honneth, 2003). Esse processo, na perspectiva de Honneth (2003), levaria os sujeitos a estarem seguros de que algumas de suas pretensões seriam socialmente cumpridas. Segundo o autor, os sujeitos de direitos reconhecem-se mutuamente como pessoas capazes de decidir, com autonomia individual, normas morais.

“Partindo desses pressupostos, é possível analisar as relações conflituosas entre professores e estudantes [...] levando em consideração o elo entre o reconhecimento do direito do docente pelo discente e vice-versa” (Linder-Silva, 2015). Por esse motivo, é importante trazer à tona os sentimentos de injustiça dos atores escolares, em virtude de estarem relacionados ao reconhecimento pelo direito.

Honneth (2003) assevera que os direitos tidos como universalmente válidos devem ser questionados a partir de descrições empíricas de cada situação. Faz-se necessário saber a que círculo de sujeitos esses direitos devem ser aplicados e se esses sujeitos são pessoas moralmente imputáveis (Honneth, 2003). Assim sendo, é possível questionar os direitos que possam estar sendo reivindicados no cotidiano escolar, no sentido de saber se eles se adequam aos sujeitos

que lá estão. Conforme já afirmei anteriormente, via de regra, a cultura escolar não tem dialogado com as culturas juvenis. Nesse sentido, ao pensar as relações na esfera do direito, a escola pode não estar levando em consideração as condições dos jovens.

Os direitos individuais, segundo Mead (*apud* Honneth, 2003), preparam o sujeito individual para exercer uma atividade legítima em que se constata respeitado por todos.

É o caráter público que os direitos possuem, porque autorizam seu portador a uma ação perceptível aos parceiros de interação, o que lhes confere a força de possibilitar a constituição do autorrespeito; pois, com a atividade facultativa de reclamar direitos, é dado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável (Honneth, 2003, p. 197).

Nessa perspectiva, o autorrespeito é desenvolvido no momento em que o sujeito é capaz de se considerar uma pessoa que partilha, com os outros membros da coletividade, características que o capacitam na participação discursiva da vontade, referindo-se positivamente a si mesmo (Honneth, 2003). Na pesquisa do mestrado, pude perceber que os Livros de Ocorrências da escola analisada, evidenciavam uma ausência de participação discursiva da vontade e de autorreferência positiva, uma vez que os registros, neles contidos, eram feitos de forma unilateral. Essa realidade salientava apenas os aspectos negativos dos estudantes, causando uma carência de autorrespeito.

Entretanto, Honneth (2003, p. 197) assevera que, no caso do autorrespeito, a comprovação é “da maior dificuldade, porque ele só se torna de certo modo uma grandeza perceptível em forma negativa – a saber, quando os sujeitos sofrem de maneira visível com sua falta”.

A terceira categoria explorada por Honneth (2003), no que se refere ao reconhecimento, é a solidariedade. Para o autor, a estima social (ou solidariedade) é necessária para que o sujeito possa se referir positivamente acerca de suas propriedades e capacidades concretas, podendo chegar a uma autorrelação infrangível. Segundo Honneth (2003), os indivíduos são reconhecidos, de acordo com o valor socialmente definido de suas propriedades concretas. Enquanto a mediação de reconhecimento através do direito está relacionada a propriedades universais e os sujeitos são concebidos de maneira diferenciadora, a mediação do reconhecimento através da solidariedade se efetiva ao expressar diferentes propriedades entre os seres humanos, sendo concebidas de maneira universal (Honneth, 2003). A esse respeito, Honneth (2003, p. 199-200) assevera que a “tarefa de mediação é operada, no nível social, por um quadro de orientações simbolicamente articulado, mas sempre aberto e poroso, no qual se

formulam os valores e os objetivos éticos, cujo todo constitua autocompreensão cultural de uma sociedade”.

Assim sendo, os critérios que orientam essa autocompreensão predeterminariam a estima social das pessoas (Honneth, 2003). Se pensarmos o cotidiano escolar nessa perspectiva, é possível considerar que os processos que acontecem em sala de aula, não são alheios às preconceções dos atores que nele interagem e, portanto, não são neutros (Linder-Silva, 2015). Provavelmente, essa diversidade de valores pode ser um empecilho ao desenvolvimento da estima social entre professores e estudantes. Desse modo, Honneth (2003) afirma que as capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente, segundo a cooperação, na implementação de valores culturalmente definidos. Essa perspectiva de reconhecimento está relacionada ao contexto de vida social dos membros que constituem a comunidade de valores que é orientada por concepções de objetivos comuns (Honneth, 2003).

Em suma, as três formas de reconhecimento, segundo Honneth (2003) criariam condições sociais para que os sujeitos humanos possam chegar a uma atitude positiva para consigo. Dessa forma, eles seriam capazes de conceberem-se de modo irrestrito como seres autônomos e individuados, identificando-se com seus objetivos e desejos (Honneth, 2003). Assim, é possível inferir que jovens estudantes com alto grau de autorrealização, não se sentiriam injustiçados (Linder-Silva, 2015).

Honneth (2003) salienta que a luta por reconhecimento é desencadeada pelas reações emocionais de vergonha ante às experiências de desrespeito. Para o estudioso, a vergonha caracteriza-se por um rebaixamento do sentimento do próprio valor em que o sujeito se vê como alguém com valor social menor do que havia suposto previamente. Essa situação, aponta Honneth (2003), é uma violação da norma moral que faz refrear a ação do indivíduo, fomentando o conflito. Dentro dessa abordagem, os confrontos sociais e todas as formas de conflitos são lutas por reconhecimento (Honneth, 2003).

Há dois quadros referenciais de expectativas, segundo Honneth (2003), os instrumentais de êxito e os normativos de comportamentos. O autor afirma que a ação rotinizada dos seres humanos pode se chocar com obstáculos nos referidos quadros. Dessa forma, “se ações dirigidas por normas ricocheteiam em situações porque são infringidas as normas pressupostas como válidas, então isso leva a conflitos ‘morais’ no mundo da vida social” (Honneth, 2003, p. 222).

Docentes e discentes podem ter expectativas instrumentais de êxito e normativas de comportamento diversas, até mesmo divergentes (Linder-Silva, 2015). Assim, concebo,

apoiado em Honneth (2003), que a luta por reconhecimento, provocada por essa violação de expectativas, é a força motriz dos conflitos sociais também na escola.

O pesquisador Angelo Vitório Cenci (2013) descreveu a relação do conflito com as três formas de reconhecimento propostas por Honneth. No que se refere às relações afetivas, o conflito seria a reivindicação das necessidades recém desenvolvidas ou que ainda não foram levadas em conta (Cenci, 2013).

Já a base do conflito, no que se refere ao direito, é a igualdade, tendo como objetivo mostrar que grupos que foram excluídos merecem ser legalmente reconhecidos (Cenci, 2013). Por fim, o conflito, relacionado à estima social, leva os indivíduos ou os grupos a promoverem atividades e capacidades que estavam descuidadas ou subvalorizadas, nessa perspectiva, o objetivo maior do conflito seria exigir uma estima social maior, e uma justa redistribuição dos recursos materiais (Cenci, 2013).

Considero que as reivindicações supracitadas permeiam o cotidiano, em virtude disso, a teoria da “Luta por Reconhecimento” é uma das chaves de interpretação do presente trabalho.

3 O GARIMPO, O RIACHO, A BATEIA E A LAPIDAÇÃO DOS METAIS PRECIOSOS ENCONTRADOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS

“O desconhecido assusta, gera insegurança, mas, à medida que caminha no sentido da descoberta, o pesquisador vai se impregnando com o novo e se descobrindo autor” (Stecanela, 2010, p. 147).

Ante o exposto até aqui, meu ofício no garimpo acerca dos efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado, de jovens de periferia, em sua experiência escolar, necessita estar vinculado a um riacho (lugar), de uma bateia (instrumentos) para que as preciosidades sejam encontradas, ou talvez nesse caso, construídas e, ainda, de um processo de lapidação para que aquilo que é precioso venha à tona (análise dos dados).

Há um processo até que o ouro seja identificado e, aqui, esse processo de construção dos dados teve como referência os objetivos específicos, desta investigação, citados no capítulo anterior.

Nesse sentido, a sociologia do cotidiano foi o pano de fundo da construção dos dados da pesquisa desenvolvida. Evoco, novamente, a ideia de Pais (2009), quando afirma que é preciso superar, nos processos de pesquisa, uma lógica de demonstração para que se valorize uma lógica de descoberta. Assim sendo, passarei a pontuar alguns aspectos de como essa investigação se deu.

3.1 O RIACHO, *LÓCUS* DA CONSTRUÇÃO DE DADOS: UMA ESCOLA CONSTRUÍDA A MUITAS MÃOS⁹

“A escolha da forma trapezoidal tinha a ver com o imaginário de reduzir o espaço do autoritarismo [...] queríamos uma escola libertária, desde a planta baixa até suas práticas e relações no seu interior” (Neto, 1996, p. 3).

A construção de dados da pesquisa teve como campo a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Mutirão, localizada no centro do bairro Habitação, na periferia da cidade de Lages-SC (vide Figura 1). Esse município situa-se na região do Planalto Serrano do estado de

⁹ Seção escrita com base em um recorte da minha dissertação de mestrado (Linder-Silva, 2015).

José Batista Correa Couto (2008) analisa a forma de gestão governamental participativa do mandato de Dirceu Carneiro (prefeito de Lages na época da construção do bairro e da escola em questão), descrevendo a história da Associação de Moradores do bairro Habitação. O pesquisador evidencia os processos de organização e participação da comunidade como espaços educativos.

Em sua dissertação, Elisete Lemos Machado (2014) apresenta reflexões referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Mutirão, no momento de sua fundação. A pesquisadora aponta que a proposta pedagógica vivenciada na época estava fundamentada na prática educativa libertadora de Paulo Freire.

Andressa Alano Alves (2016) desenvolveu um estudo acerca da ética do cuidado e das violências nas relações vivenciadas no cotidiano escolar. Os sujeitos de sua pesquisa foram crianças do 5º ano do Ensino Fundamental e seus professores na Escola Mutirão. A pesquisadora constatou que as relações afetivas, estabelecidas na escola, são entrelaçadas por experiências que mesclam cuidado, mas também controle e ordenamento disciplinar das crianças.

Por fim, a pesquisa de Maribel Rosa Balardin Lemos (2016) buscou compreender os caminhos profissionais dos egressos da 8ª série, do Ensino Fundamental da Escola Mutirão, do ano de 2005. A pesquisadora constatou que grande parte dos sujeitos de sua investigação está trabalhando em diversas áreas e diferentes funções, com predominância de situação informal de trabalho.

Machado (2014, p. 54) afirma que o motivo da Escola Mutirão ser construída foi

o grande número de crianças existentes na comunidade, sendo que o bairro não dispunha de uma unidade escolar própria para atender às crianças, filhas de famílias de baixa renda. Assim, bairro e escola nasceram juntos e interligados, sendo a história de uma parte da história do outro.

Entre os anos de 1930 e 1960, o corte das Araucárias (pinheiro típico da região sul do Brasil) era uma das principais atividades econômicas de Lages (Couto, 2008; Machado, 2014). Todavia, no final da década de 1960, essa atividade perdeu a força, em virtude da retirada abusiva do recurso natural. Diante dessa realidade, muitos empregados das fazendas migraram para a cidade, a fim de trabalharem nas serrarias (Couto, 2008; Machado, 2014; Alves, 2016; Lemos, 2016).

A esse respeito Couto (2008, p. 31) assevera que:

este trabalhador foi “empurrado” para a periferia de Lages. Espaço este, que não apresentava estrutura adequada para a moradia, pois [...], foram sendo ocupadas indiscriminadamente áreas verdes sem a necessária fiscalização e acompanhamento do poder público local.

A pobreza então passou a ser produzida, visto que, de acordo com Costa (2008), muitas pessoas que vieram do campo acabaram não conseguindo emprego na cidade, pois possuíam um conhecimento restrito ao trabalho em madeireiras. As precárias condições de vida fizeram com que as populações nas periferias urbanas aumentassem (Alves, 2016).

A situação se agravava, pois Lages estava sob o domínio de “famílias de coronéis, tradicionais e conservadoras” (Alves, 2016, p. 86). Couto (2008) salienta que “o coronelismo, mesmo tendo o fim oficial decretado, permanece na formação da cultura política local, na estruturação das práticas sociais e com reflexos nas estruturas sociais de participação na gestão local”. O pesquisador ainda afirma que havia um “modelo de organização baseado na dominação, na opressão e no mandonismo” (Couto, 2008, p. 25). Outrossim, Costa (2008, p. 29) afirma com base em Munarim (2000) que

a família Ramos, proprietária de muitos milhões de hectares de terras, ocupou um importante lugar na política da região, ao lado dos ‘Costa’, com quem, alternadamente, dividiu o poder público em Lages desde a Proclamação da República até o ano de 1973, assumindo sempre postos de liderança nos partidos conservadores.

Ou seja, apenas os interesses dos que detinham riquezas eram assegurados. Entretanto, essa realidade começou a dar sinais de mudança com a eleição de Juarez Furtado, do MDB, para prefeito, em 1972 (Couto, 2008). Com Juarez, a oligarquia da família Ramos começa a ser quebrada em Lages, fazendo com que o coronelismo fosse perdendo força política (Costa, 2008).

No entanto, as populações periféricas passaram a estar efetivamente na agenda política do município, a partir da eleição de Dirceu Carneiro para prefeito na gestão que compreendeu os anos de 1977 a 1982. Carneiro e sua equipe buscaram investir no empoderamento das populações das periferias. O slogan da gestão foi “A Força do Povo”, indicando a intenção da administração em valorizar a participação popular (Couto, 2008; Alves, 2016).

Couto (2008) considera que a atitude do prefeito foi corajosa, uma vez que buscou validar a voz do povo, mesmo o Brasil estando em plena ditadura militar. Para viabilizar essas intenções de governo, foram criadas 25 associações de moradores nos bairros (Couto, 2008). Souza (2000, p. 125-126) salienta que dentro dessa gestão municipal

buscou-se tratar a cultura do ponto de vista popular, no sentido de trazer à luz o significado dos seus valores, visando afirmá-los em contraposição a cultura cultivada pelas elites. Buscou-se, inclusive, colocar em pé de igualdade a cultura rural e a urbana, ou seja, o reconhecimento, a valorização dessas culturas em relação com a cultura universal.

Nesse sentido, conforme Couto (2008), Dirceu Carneiro desenvolveu projetos com vistas à aquisição da casa própria e aumento de renda da população. Segundo o prefeito da época, não adiantaria cuidar da saúde dos munícipes, deixando-os viver em condições de moradia insalubre (Couto, 2008).

Machado (2014, p. 31) expõe que os administradores públicos, daquele período,

entenderam que a população poderia protagonizar junto com o governo municipal tomadas de decisão, principalmente em sua execução, ocasião em que surgiu o Bairro Habitação. Este nasceu da necessidade de moradia de parte da população lageana e desenvolveu-se pelo desejo de melhorar aquilo que já tinha conseguido, tornando-se referência para os demais bairros da cidade.

Costa (2008) afirma que a palavra “Mutirão” foi a chave da administração de Dirceu Carneiro. Assim, poder público e comunidade tratavam juntos das propostas e soluções, bem como avaliavam, de forma coletiva, a disponibilidade de recursos na execução das deliberações (Costa, 2008). Dessa forma, “o ideal da comunidade era respaldado pelo Governo Municipal” e “à população era restituído o direito de opinar e decidir” (Alves, 2016, p. 86, 88).

De acordo com Couto (2008), a edificação de casas populares na periferia de Lages não era novidade, pois, em 1970, fora implantado um programa de loteamento popular, por meio da Companhia de Habitação (COHAB), com financiamento do Banco Nacional de Habitação (BNH). Contudo, havia um impasse, pois “esse projeto atendia somente famílias com renda superior a três salários mínimos, deixando parcela considerável da população fora do programa” (Couto, 2008, p. 53). Diante desse obstáculo, a administração municipal da época criou o Projeto Lageano de Habitação, cuja meta era

a construção de casas populares a preços acessíveis [estando] destinado exclusivamente às famílias com renda inferior a dois salários-mínimos mensais. O material utilizado era proveniente de demolições, doações da comunidade e de empresas e o trabalho braçal de construção era feito pelos próprios beneficiados através do sistema de mutirão. A prefeitura entrava, também, com a doação de material, com a assessoria técnica e auxílio braçal. Para o pagamento da casa, o programa previa um tempo máximo de dez anos e exigia que as prestações não ultrapassassem 10% da renda mensal de cada família (Couto, 2008, p. 40).

O projeto ficou conhecido como “Mutirão”, em virtude da forma de construção das casas, pelos próprios moradores do bairro que se uniam para participar construindo as moradias

uns dos outros (Lemos, 2016). “Um movimento coletivo que se caracterizou pelo envolvimento e sentimento de pertença à comunidade, com presença na igreja, na associação de moradores, na escola de samba, no time de futebol, e em outras manifestações culturais” (Alves, 2016, p. 87).

Conforme já mencionei, a história da Escola Mutirão também se mescla com a história da construção do bairro, pois também foi erguida pelos próprios moradores, para atender às crianças residentes no local.

Machado (2014) afirma que, quando o loteamento foi pensado, a parte central do bairro foi definida para ser uma praça denominada “Praça da Alegria”. Entretanto, a comunidade preferiu que fosse construída nesse local uma escola que, assim, ficaria próxima às residências. “A vontade da comunidade prevaleceu e a escola foi edificada no coração do Bairro Habitação” (Machado, 2014, p. 59).

Segundo Souza (2000, p. 123) a concepção era de que “a construção deveria conter no espaço e na forma todo o ideário de liberdade, de expressão, de cooperação e de solidariedade”. Dessa forma,

o projeto arquitetônico foi concebido pelo arquiteto Gonçalo tendo as salas de aula em forma de trapézios e hexágonos que formavam como que o miolo de uma flor, sendo que o hexágono maior simbolizava o caule. Um espaço que fugia ao tradicional, portanto, ao conceber essa forma de construção rompia-se não só com o espaço físico tradicional, de salas uma do lado da outra em um longo corredor, mas principalmente se criava um espaço para uma nova prática pedagógica (Machado, 2014, p. 57).

Além disso, dentro das salas de aula não havia carteiras enfileiradas, mas mesas coletivas com oito lugares cada. A intenção era de que a sala de aula fosse um ambiente democrático (Machado, 2014). A partir dessa concepção, a escola foi construída sem muros, o que facilitava as interações dos estudantes e das famílias, pois a circulação era livre nos espaços internos (Alves, 2016).

A edificação dessa escola considerou a necessidade de promover um sentimento de pertença ao espaço na comunidade: “a escola era deles e eles pertenciam àquele chão” (Linder-Silva, 2015, p. 26).

A instituição, então, foi fundada em 18 de março de 1981 (Alves, 2016). No entanto, conforme Machado (2014, p. 68), quando as aulas iniciaram o mobiliário ainda não estava disponível, contudo, essa situação não foi considerada um problema, pois “veio ao encontro do novo projeto pedagógico, que propunha transformar o cotidiano escolar em aulas criativas e prazerosas”. Essa constituição de escola, profundamente singular, segundo Couto (2008),

despertou o interesse de intelectuais de Santa Catarina e, até mesmo do Brasil, que, continuamente, visitavam a cidade para observar o que estava acontecendo. Entre esses intelectuais está o próprio Paulo Freire que esteve na cidade para conhecer o Projeto Lageano de Habitação.

Para que o nome da escola fosse escolhido, foi realizada uma eleição aberta para moradores do bairro e pessoas que possuíam algum vínculo com a escola (Machado, 2014), o que não poderia ser diferente, pois traduziu o que a população vivia naquele momento que era a união de forças e o espaço da vez e da voz de sua coletividade.

A Escola Mutirão possuía, segundo Machado (2014), um projeto de escola aberta em que o trabalho era realizado a partir da realidade dos estudantes, através de “temas geradores¹⁰”. A própria arquitetura do espaço escolar favorecia o desenvolvimento dessa pedagogia, pois “possibilitava o encontro dos estudantes com os professores no pátio, ou seja, as salas convergiam todos ao centro, formando uma grande roda, onde, conforme relato de professores da época, ali aconteciam os círculos de conversas” (Alves, 2016, p. 88-9).

Havia uma construção coletiva dos saberes que respeitava a cultura, valorizando os saberes e vivências das crianças (Machado, 2014). Além disso, as experiências pedagógicas vivenciadas evidenciavam que essa escola parecia estar à frente do seu tempo “porque tais experiências foram realizadas/desenvolvidas antes mesmo de se tornarem leis, pois ocorreram anteriormente da promulgação da LDB 9.394/96” (Machado, 2014, p. 68).

Como a escola não possuía muros, grades ou portões, de acordo com Machado (2014), os docentes trabalhavam em contato com a comunidade, valendo-se de conhecimentos oriundos dela. Dessa forma,

baseadas nas experiências desenvolvidas pela comunidade e escola, que foram concebidas com base na Pedagogia Problematicadora de Paulo Freire, as práticas pedagógicas se fundamentaram na pedagogia libertadora, tendo como princípio que os alunos interagissem diretamente com a comunidade e os professores ministrassem suas aulas com os recursos oferecidos pelo meio (Machado, 2014, p. 97).

Conforme uma das entrevistadas de Souza (2000), que foi professora dessa escola na época de sua fundação, nas aulas era enfatizada a oralidade dos estudantes, ainda que a escrita não fosse negligenciada. A entrevistada salientou que os cadernos dos estudantes não eram cheios e os professores não trabalhavam com textos mimeografados, pois havia o entendimento

¹⁰ Na perspectiva de Paulo Freire (2012, p. 206), “estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”.

de que a criança teria autonomia para fazer do caderno seu próprio espaço. Na compreensão dessa professora, a intenção era construir conhecimento junto com os estudantes para que saíssem da escola mais completos (Souza, 2000).

Algo interessante que identifiquei ao ler as dissertações mencionadas no início desta seção é que, enquanto Machado (2014) conclui que “por um longo tempo os princípios fundantes da pedagogia libertadora permaneceram intocados” na Escola Mutirão, Souza (2000) relata que havia limitações nesse projeto educacional, indicando formas tradicionais de avaliação a que os estudantes eram submetidos.

A pesquisadora identificou, a partir de suas fontes, que a aferição do rendimento escolar era realizada apenas na forma de notas e percentuais numéricos, de mesma forma que os estudantes das escolas estaduais eram avaliados naquele período (Souza, 2000). A autora assevera que, ao longo daquele período, os índices de reprovação foram expressivos na Escola Mutirão.

É possível afirmar que, desde o estabelecimento da Escola Mutirão, até os tempos atuais, muitas transformações ocorreram nessa instituição. Machado (2014) afirma que, no ano de 1996, a direção da escola solicitou ajuda de um deputado para construir um muro ao redor da Unidade Escolar. A justificativa dada na época foi que a escola possuía 700 estudantes, estava praticamente aberta, e que um muro traria segurança à comunidade escolar.

Com a edificação do muro, uma linha foi traçada entre a escola e a comunidade o que, segundo Machado (2014), progressivamente limitou a interação entre os pais e a instituição.

Outra questão que pode ter impactado a comunidade é apresentada por Souza (2000) quando afirma que, ao retornar à escola, durante sua investigação, deparou-se com um processo de demolição da estrutura original, alegando que mal teve tempo de fotografar a estrutura antiga. Machado (2014) explica que, a partir do desenvolvimento da cidade, o bairro cresceu, gerando a necessidade de ampliação da escola, que passara a atender estudantes das redondezas, além dos residentes do bairro Habitação. Souza (2000) registrou a decepção de uma docente, que trabalhava na Escola Mutirão, desde a fundação, e ajudara a construí-la, quando viu a obra sendo desfeita. A educadora relatou que

quando percebeu os trabalhadores organizando-se, durante a demolição, para retirar as telhas da cobertura, disse para si mesma: eu ajudei a colocar cada uma dessas telhas, então quero eu mesma tirá-las e ato contínuo, subiu no telhado materializando seu pensamento (Souza, 2000, p. 127).

É possível perceber, diante dessa história singular que, ao longo dos anos, a escola foi deixando seu caráter inicial, erguendo muros e não se envolvendo tanto com a comunidade escolar em suas decisões como fora nos primórdios. Esse cenário demonstra um afastamento dos paradigmas pedagógicos que orientaram sua fundação.

Na atualidade, o formato das salas ainda é hexagonal, contudo, as carteiras são enfileiradas, há formação de filas de estudantes no pátio, antes das aulas iniciarem, e o currículo é padrão. Essa realidade não diferencia mais, de forma emblemática, essa escola das demais. O tráfico de drogas se estabeleceu no bairro e as manchetes das seções policiais dos jornais locais fomentam um sentimento de insegurança na população lageana no que se refere a essa região da cidade.

Todas essas bateias, em suas diferentes características, serão utilizadas no riacho do cotidiano escolar periférico urbano da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão de Lages/SC.

3.2 AS BATEIAS: GRUPOS FOCALIS E LIVRO DE OCORRÊNCIAS

Uma vez que esta pesquisa se vincula aos estudos da juventude, e que a construção de dados se deu em uma escola de Ensino Fundamental, os sujeitos desta investigação foram jovens estudantes de 9º ano, que é o público em que é possível encontrar participantes com uma faixa etária em torno de 14 anos de idade.

Foram realizados três grupos focais, um para os estudantes matriculados no 9º ano do período matutino, outro para os do período vespertino e outro para os do período noturno. As três sessões aconteceram no dia 18 de novembro de 2022, nos três períodos letivos, e cada estudante participou, conforme seu período de matrícula. No grupo focal da manhã, houve 13 participantes, com uma faixa etária entre 14 e 17 anos de idade. No grupo do período da tarde, cinco participantes compareceram com idades entre 14 e 16 anos. E no grupo realizado à noite, seis estudantes participaram, com 16 a 18 anos de idade. Além do pesquisador, os grupos focais contaram com a participação de uma colaboradora, estudante de curso de Licenciatura que auxiliou no processo de observação e anotação de qual jovem estava falando.

Todas as sessões foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Saliento que para a realização desta pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense e aprovado pelo parecer número 5.694.733. A Secretária Municipal de Educação de Lages/SC assinou a “Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas”, autorizando a realização da pesquisa. Os participantes foram

convidados antecipadamente e foram dadas explicações às suas famílias de como a pesquisa iria acontecer, os responsáveis pelos jovens estudantes que autorizaram a participação de seus filhos, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim como os participantes adolescentes, que aceitaram participar da pesquisa, assinaram um Termo de Assentimento.

As temáticas disparadoras de discussão lançadas nos Grupos Focais giravam em torno da percepção dos participantes sobre sua própria experiência escolar, a relação juventude-escola; o Sentimento de Injustiça, e a Luta por Reconhecimento. O roteiro utilizado encontra-se no Apêndice A do presente trabalho.

Bernadete Gatti (2005) explica que a técnica dos grupos focais foi desenvolvida a partir de diferentes formas de trabalho com grupos, oriundas da psicologia social. Ao utilizarmos essa metodologia de construção de dados, faz-se imprescindível voltar a atenção a algumas necessidades. Gatti (2005) salienta a importância de se ter como princípio, na condução do grupo, a “não diretividade”. Segundo a autora é necessário estar atento para não realizar ingerências indevidas, no sentido de fazer intervenções afirmativas ou negativas, emitir opiniões particulares, conclusões ou ainda intervir de forma direta.

Assim sendo, as intervenções do condutor devem facilitar as trocas e zelar para que essas orbitem em torno dos objetivos de trabalho do grupo (Gatti, 2005). Dessa forma, o não posicionamento do pesquisador exige um cuidado para que ele não inquiria diretamente (Gatti, 2005). É preciso lembrar, segundo Gatti (2005), que essa metodologia não se trata de uma entrevista em grupo, daí a indispensabilidade de fazer deixar a discussão fluir, somente criando condições para que os pontos de vista dos participantes sejam situados e explicitados, a ponto de que eles façam análises, críticas e abram perspectivas diante da problemática.

Isso significa que, ao mesmo tempo em que é preciso manter o foco no assunto da pauta, é preciso criar um “clima aberto às discussões” e “livre de ameaças palpáveis” (Gatti, 2005, p. 12). Gatti (2005) assevera que os componentes do grupo precisam desenvolver uma participação ativa, sentindo-se confiantes para expressarem suas opiniões. Para que essa dinâmica se desenvolva com facilidade, é importante esclarecer aos participantes, nos primeiros momentos, que se trata de uma conversa entre eles, e de que não precisam ficar respondendo ao moderador o tempo todo (Gatti, 2005). Eles podem se sentir à vontade para criar e sustentar sua própria discussão.

Nesse sentido, segundo Gatti (2005), na medida em que a condução é menos estruturada e menos diretiva, emergirão falas mais densas acerca do problema, o que permitirá ao pesquisador análises e teorizações mais relevantes. Em consonância com Gatti (2005), é

oportuno lembrar que meu interesse, ao lançar mão dessa técnica, foi de investigar não somente o que as pessoas pensavam e expressavam, mas ainda, como elas pensavam e por quais razões pensavam o que pensavam.

Além disso, Gatti (2005) também expõe alguns benefícios advindos do uso de Grupos Focais. Ela afirma que essa metodologia favorece a manifestação de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais. Esse procedimento, segundo a autora, irá permitir a captação de significados que, através de outros meios, não se manifestariam com facilidade (Gatti, 2005). Outro ponto a ser destacado é o de que, através dos Grupos Focais, podemos identificar processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos e representacionais, mais coletivos e menos individualizados (Gatti, 2005).

Gatti (2005) esclarece que é possível compreender, através dessa metodologia, processos de construção da realidade, assim como, práticas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes de determinados grupos.

Uma das importantes razões de minha escolha por essa técnica, é que ela pode favorecer, segundo Gatti (2005, p. 14), bons esclarecimentos ante a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou ainda a “questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações”. Ora, se um de meus interesses foi evidenciar os sentimentos de injustiça e reconhecimentos denegados de jovens estudantes periféricos, empenhei esforços em fazer do Grupo Focal a construção de um ambiente seguro, no qual esses participantes pudessem se sentir à vontade para expressar seus sentimentos sem medo de represálias. Diante da experiência vivida nessa parte da construção de dados, acredito que a maioria dos participantes se sentiu à vontade para expressar suas percepções acerca de sua experiência escolar. Somente alguns poucos participantes constituíram-se apenas como ouvintes de seus colegas, não proferindo nenhuma colocação.

Por fim, a escolha dessa técnica se deu porque concebo, assim como Gatti (2005), que o grupo possui uma sinergia própria, fazendo com que ideias diferentes das opiniões particulares possam emergir. Dessa forma, a dinâmica pode trazer luz a alguns aspectos não detectáveis de outra maneira (Gatti, 2005).

Destaco ainda que as conversas travadas entre os participantes demonstraram um clima amigável, respeitoso e descontraído, levando-me a perceber que essa foi uma experiência de que gostaram de vivenciar.

Além dos grupos focais, outra fonte utilizada para a construção de dados da pesquisa foi o Livro de Ocorrências da escola. Irei trazer mais detalhes acerca dessa que é uma ferramenta

disciplinar, utilizada no cotidiano escolar, mais adiante no presente trabalho. Entretanto, pontuo que a escola permitiu que eu digitalizasse esse documento, que continha registros de ocorrências datados em um período entre 3 de fevereiro e 2 de dezembro do ano de 2022. Todas as ocorrências foram transcritas e analisadas, a fim de investigar a construção de narrativas, feitas pela escola, acerca das experiências escolares dos jovens estudantes.

Na seção subsequente, irei detalhar como se deu a análise dos dados construídos a partir dos grupos focais e do Livro de Ocorrências da escola.

3.3 A LAPIDAÇÃO DOS METAIS PRECIOSOS ENCONTRADOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOS DADOS

“Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados” (Moraes, 2003, p. 192).

Após o garimpo, há o processo de lapidação. Aquilo que pode ainda se apresentar em estado bruto, a partir da empiria precisa ser significado cientificamente através de uma análise validada pelo rigor metodológico. Desta maneira, tratei dos dados construídos, a partir do cotidiano, com base na “Análise Textual Discursiva” de Moraes e Galiazzi (2007). Para tanto, analisei os textos das transcrições dos Grupos Focais e dos registros nos Livros de Ocorrências.

Roque Moraes (2003) apresenta três elementos que fazem parte de um ciclo de análise em uma perspectiva qualitativa, são eles: unitarização, categorização e comunicação. Nas abordagens qualitativas de pesquisa, não há a intenção de testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao fim de um processo investigativo (Moraes, 2003). Mas, de maneira oposta, o que se pretende, segundo Moraes (2003), é o aprofundamento e a compreensão dos fenômenos baseados em uma análise rigorosa e criteriosa.

Assim, os três elementos supracitados podem ser detalhados da seguinte forma. Primeiramente, há o processo de desmontagem dos textos, denominado unitarização (Moraes, 2003). Isso exige o exame dos materiais, “em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes, 2003, p. 191).

Já o segundo elemento, a categorização, refere-se ao estabelecimento de relações entre as unidades de base, “combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (Moraes, 2003, p. 191).

O terceiro elemento, apontado por Moraes (2003), refere-se à comunicação e está ligado à captação do novo emergente. Para explicitar esse processo, o autor utiliza o termo “impregnação”. Sendo assim, essa “intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo” (Moraes, 2003, p. 191). Este é o último elemento do ciclo de análise, que se traduz no investimento da comunicação dessa nova compreensão, além de sua crítica e validação (Moraes, 2003).

Desse processo, segundo Moraes (2003, p. 191), resulta um metatexto que representa o esforço em expor a “compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”. O autor defende a ideia de que esse ciclo de análise, composto pelos três elementos citados, é um processo auto-organizado, realizado a partir de elementos racionalizados, do qual emergem novas compreensões (Moraes, 2003). Nessa perspectiva, os resultados, decorrentes desse processo, não podem ser previstos, “mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se” (Moraes, 2003, p. 192).

É o processo analítico que cria condições para o que Moraes (2003) chama de “tempestade de luz”. Essa emerge do meio caótico e desordenado, formando *flashes* de raios de luz que irão iluminar os fenômenos investigativos. Dessa forma, através “de um o esforço de comunicação intenso”, se faz possível expressar “novas compreensões atingidas ao longo da análise” (Moraes, 2003, p. 192).

No que se refere à desmontagem dos textos, Moraes (2003) chama a atenção para a importância de que, em uma análise qualitativa, o pesquisador tenha a consciência das relações existentes entre leitura e significação. Para o estudioso, há uma multiplicidade de leituras em cada texto que se dá, em virtude das intenções dos autores, dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos nos quais estão inseridos (Moraes, 2003).

A análise qualitativa consiste em operar significados construídos a partir de um conjunto de textos (Moraes, 2003). Em outras palavras, os materiais textuais se constituem em significantes, através dos quais o analista confere sentidos e significados (Moraes, 2003).

Moraes (2003, p. 192-193) chega a mencionar que “toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva”. Ainda que no interior de alguns grupos possa haver interpretações semelhantes, em um texto há sempre múltiplas significações e, portanto, diferentes sentidos podem ser lidos a partir de um mesmo texto (Moraes, 2003).

Sendo assim, o ciclo de análise textual é, segundo Moraes (2003), um exercício de elaboração de sentido, desse modo, os textos são significantes em que se é possível exprimir

sentidos simbólicos. Por consequência, a construção de compreensões, a partir de um conjunto de textos, se dá mediante a análise e expressão realizadas com base na observação de sentidos e significados que os textos possibilitam ler (Moraes, 2003). Isso acontece já que a polissemia, presente em qualquer texto, dá origem a diferentes tipos de leituras (Moraes, 2003).

À vista disso, Moraes (2003) apresenta duas formas de leitura: a primeira refere-se à leitura do que está manifesto ou explícito, em que algumas interpretações são compartilhadas e relativamente fáceis entre diferentes leitores. Já a segunda está relacionada à leitura do que está latente ou implícito que exige uma interpretação mais complexa e aprofundada e que, por isso, não é compartilhada com tanta facilidade em meio aos diferentes leitores.

Entretanto, Moraes (2003) afirma que, nessas duas formas de leitura, as interpretações feitas pelos leitores se dão com base em seus conhecimentos e teorias prévias, e através dos discursos nos quais se inserem. Consequentemente, não é possível ver sem teoria, nem mesmo ler e interpretar sem ela (Moraes, 2003). São as diferentes teorias que darão diferentes sentidos a um texto e, além disso, as próprias teorias podem sofrer transformações (Moraes, 2003). Ou seja, “um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos (Moraes, 2003, p. 193).

Isso posto, é possível inferir que, assim como as teorias estão presentes em qualquer leitura, do mesmo modo, elas influenciam as diferentes etapas de uma análise, estando implícitas ou explícitas (Moraes, 2003). Moraes (2003, p. 193) sintetiza o que foi exposto até aqui, da seguinte forma:

Entendemos que a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise.

Moraes (2003) denomina de *corpus*, o conjunto de documentos a partir dos quais realizamos a construção de dados, essas são as informações da pesquisa que requerem uma seleção e delimitação rigorosas para que se obtenham resultados válidos e confiáveis. Os textos são produções linguísticas relativas a determinado fenômeno, que possuem origem em determinado tempo, sendo produtos através dos quais discursos sobre fenômenos são expressos (Moraes, 2003). Eles “podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos” (Moraes, 2003 p. 194).

É preciso advertir que, neste trabalho, entendo as produções escritas, assim como Moraes (2003), em um sentido amplo, o que pode incluir imagens e outras expressões linguísticas. O autor ainda explica que, para a composição de um *corpus* de análise, é possível

utilizar textos que foram produzidos especialmente para pesquisa, ou ainda textos de documentos já existentes. No caso da pesquisa realizada, lancei mão desses dois tipos de textos: os que foram produzidos para a pesquisa são as transcrições dos Grupos Focais; e os documentos já existentes são os registros do Livro de Ocorrências da escola, campo da investigação.

Moraes (2003) problematiza o uso da palavra “dados” quando nos referimos ao *corpus* textual de uma análise, pois, segundo o autor, os dados apenas tornam-se informação a partir de uma teoria. Então, nada realmente está dado, mas tudo é construído (MORAES, 2003). Dessa forma, os textos não carregariam apenas significados a serem identificados, eles são significantes que exigem do leitor uma construção de significados fundamentada em suas teorias e pontos de vista (Moraes, 2003). Assim, o pesquisador se torna autor das interpretações por ele construídas a partir dos textos que analisa (Moraes, 2003).

No que diz respeito à descrição e interpretação dos dados, Moraes (2003) alerta para a não existência de neutralidade, pois se nós nos constituímos na linguagem e os exercícios de comunicação estão perpassados por nossas teorias e visões de mundo, não há como observar um fenômeno de modo neutro, sempre estamos interpretando. Segundo o autor, o processo de descrição consiste no empenho por realizar a exposição de sentidos e significados e, por isso, guarda uma aproximação mais direta com os textos analisados. Moraes (2003, p. 204) ainda acrescenta que:

A descrição na análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas ao longo da análise. Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos.

Além disso, uma vez que a descrição esteja “recheada de citações dos textos analisados”, selecionados de forma criteriosa e perspicaz, o pesquisador proporciona aos leitores uma “imagem mais fiel dos fenômenos que descreve” (Moraes, 2003, p. 204).

A respeito dos processos interpretativos, Moraes (2003, p. 204) considera que eles podem construir “novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato”. Para o autor, interpretar consiste no exercício de construção e expressão de compreensões mais aprofundadas para além do exercício meramente descritivo. Além disso, a interpretação se dá a partir de um exercício de teorização que pode, inclusive, questionar teorias já existentes (Moraes, 2003). É nesse momento que o pesquisador precisa se assumir como o autor de seus argumentos (Moraes, 2003).

Moraes (2003) faz distinção entre a interpretação e a inferência, pois, segundo o autor, o ato de interpretar põe em movimento a construção de sentidos e significados, a partir dos textos. Já a inferência está no esforço de ir adiante do dito e percebido. A interpretação estaria para compreender, da mesma forma que a inferência estaria para explicar (Moraes, 2003).

Há um movimento cíclico hermenêutico que procura sentidos na teoria, que contribui no exercício da interpretação, e na própria interpretação que dá a possibilidade de construção de novas teorias (Moraes, 2003).

Após a unitarização e a interpretação dos textos é preciso produzir metatextos que são frutos dos passos anteriores e irão comunicar as novas compreensões atingidas (Moraes, 2003). O desafio que se põe aqui ao pesquisador, segundo Moraes (2003, p. 208), é o de “tornar compreensível o que antes não era”. E para que isso de fato aconteça, é necessário que o texto produzido tenha qualidade e sabor, sendo o uso de metáforas um recurso significativo no atingimento deste objetivo (Moraes, 2003).

Nesse ciclo de análise, há dois momentos: o primeiro é um exercício racionalizado de fragmentação e isolamento de elementos de base do fenômeno investigado; o segundo é um movimento intuitivo de reconstrução (Moraes, 2003, p. 209). Por essa razão, o pesquisador deve estar atento ao que emerge de forma nova surpreendente e inesperada, para isso precisa “captar alguns dos insights auto-organizados e investir neles no sentido de explorar seu significado da forma mais completa possível” (Moraes, 2003, p. 209).

Assim sendo, com base na análise textual discursiva, após as transcrições, tanto dos grupos focais, quanto dos registros do Livro de Ocorrências da escola, desconstruí os textos do *corpus*, buscando atingir unidades de sentido referentes aos fenômenos estudados. Esse processo se deu a partir de uma leitura minuciosa dos textos. Na sequência, mais uma leitura minuciosa da unitarização foi realizada, a fim de me impregnar com os dados e estabelecer relações entre os elementos unitários, para construir uma categorização. Por fim, nesse processo de impregnação, busquei captar o novo emergente, comunicando as novas compreensões nos capítulos que seguem.

4 O SENTIMENTO DE INJUSTIÇA NO COTIDIANO ESCOLAR DE JOVENS PERIFÉRICOS

Não há como desassociar o cotidiano escolar juvenil de condições sócio-históricoculturais. Como já elucidei, a desigualdade social que perpassa as vivências de jovens periféricos influencia suas experiências escolares.

Ao lançar mão da bateia do cotidiano dos jovens da EMEB Mutirão, essa realidade ficou evidente. Pude identificar verdadeiras pedras preciosas semelhantes àsquelas que garimpeiros encontraram em outros riachos. O estado do conhecimento evidenciou sentimentos de injustiça atrelados às regras escolares; à forma como a escola vê e acolhe os estudantes; a uma assimetria de gênero no tratamento da escola; à falta de valorização de questões próprias das juventudes frente às demandas dos adultos; e ainda, à ausência de investimentos na escola. Esses fatores promotores de injustiça encontram eco em meus achados sob a bateia do cotidiano investigado.

Os sentimentos de injustiça dos sujeitos de minha pesquisa também advêm do regramento escolar, sobretudo no que se refere às formas de intervenção da escola frente ao não cumprimento das regras. Além disso, a relação pedagógica, na perspectiva dos jovens participantes, está marcada por vários fatores que promovem sentimentos de injustiça: incompreensão, indiferença, discriminação, violência simbólica, e censura. A esses fatores ainda se somam a falta de diálogo e a precarização das condições estruturais da escola.

É importante salientar que minha análise e construção de dados leva em consideração aquilo que os atores sociais do campo investigado demonstram sentir. Faço isso, com base em pressupostos de François Dubet (2014), já detalhados neste trabalho, na perspectiva defendida pelo autor de que a análise das injustiças sociais requer compreender os princípios de justiça concebidos pelos próprios atores sociais. Ora, não me cabe aqui julgar se os sentimentos demonstrados pelos jovens são válidos ou não, pois eles agirão, reagirão e vivenciarão sua experiência escolar com base em suas próprias representações. Em outras palavras, o que defendo aqui é a importância de a pesquisa educacional evidenciar – e de a escola levar em consideração – como os jovens estudantes percebem, constroem e significam a experiência escolar. Dessa forma, professores e direção escolar teriam mais subsídios para alimentar uma relação pedagógica mais significativa, alcançando, com maior efetividade, o objetivo mais genuíno da escola, a saber, o de proporcionar aprendizagens.

4.1 REGRAMENTO ESCOLAR E INDISCIPLINA

Como já identificado em pesquisa anterior (Linder-Silva, 2015), questões relativas a comportamentos estudantis considerados indisciplinados pela escola, acabam por fomentar sentimentos de injustiça nos docentes que atuam com as juventudes. Já, na presente pesquisa, identifiquei que, para os jovens estudantes, o regramento escolar pode suscitar injustiças no cotidiano educacional. Nesse sentido, é possível afirmar que indisciplina e regras escolares estão associadas, uma vez que para que um comportamento seja considerado indisciplinado, uma regra escolar tem de ser descumprida. Entretanto, é possível questionar se a indisciplina estaria relacionada somente a não obediência às regras explícitas e regimentadas, ou também às regras ligadas ao currículo oculto. Dessa forma, os parâmetros para comportamentos estudantis idealizados pela escola seriam um tanto difusos, pois passariam pela subjetividade de cada autoridade escolar, sejam docentes ou direção da escola. Como corresponder às expectativas da escola se elas não estão claras aos jovens estudantes?

Outro fator a ser discutido é a forma como a escola estabelece suas regras oficiais. Há participação ativa dos estudantes no processo decisório relativo às normas escolares? Os participantes da pesquisa demonstraram que seus anseios não são levados em consideração no estabelecimento das regras. Ao serem questionados sobre a identificação com as normas da escola, uma estudante respondeu: “*Identificar, a gente não identifica, né? A gente tenta...*”. Ao que outra completou, afirmando que elas têm que “*suportar*” as regras.

É interessante destacar a palavra “tenta”, que demonstra uma tentativa de se adaptar aos preceitos estabelecidos pela escola, ainda que não haja uma identificação com eles. Uma outra estudante queixou-se da regra de não poder ir ao banheiro no horário da aula:

Você não pode ir no banheiro, a não ser na hora do recreio! Tipo, que nem, encher a garrafinha e ir ao banheiro, assim, você só pode na hora do recreio. E, tipo, muitas vezes, que nem a gente, menina, assim... Tem aqueles casos que, tipo, a gente precisa ir. E, muitas vezes, não pode ir! Também, tipo, muita das vezes, crianças assim, se apura, a professora não deixa ir e daí vai lá e faz, assim, dentro da sala mesmo. Isso fica vergonhoso, assim, para elas mesmas, sabe? Eu acho que isso é uma regra que, tipo, não deveria existir na verdade.

Ante essa declaração, é possível afirmar que a pretensão de controle sobre os corpos, por parte da escola, acaba por interferir até mesmo em necessidades fisiológicas dos estudantes. Em outras palavras, até as necessidades fisiológicas precisam se submeter à autoridade escolar.

Em se tratando de questões de indisciplina, não são somente professores e direção que consideram alguns comportamentos inadequados. Os próprios estudantes relatam não

concordarem com determinadas atitudes de seus colegas. As queixas referem-se a comportamentos que, segundo os jovens, atrapalhavam as aulas. Atitudes como gritos, brincadeiras, bagunças, querer “*se aparecer*” (grifo nosso) são relatadas como motivos para os professores terem dificuldades de explicar o conteúdo. Assim sendo, saliento que os estudantes reconhecem a necessidade de alguns limites na relação pedagógica. Entretanto, gostaria de destacar a fala de uma estudante, quando afirma que “*tem aluno que não sabe ficar quieto*”. Ante esse depoimento, é possível inferir que a cultura escolar que idealiza o comportamento silencioso estudantil parece estar cristalizada no cotidiano da escola. O que quero dizer é que essa estudante parece nem conceber outras formas de aprendizagem, diferentes da transmissão bancária do professor para estudantes que tenham uma postura passiva e silenciosa. Em alguma medida, a escola ainda significa, para os atores sociais, um local em que aprendizes enfileirados dispensam total atenção a um professor que detém todo o saber e discorre sobre ele durante horas. Essa não é uma visão única no corpo discente, pois os estudantes reclamam por aulas mais ativas, o que será detalhado mais adiante neste trabalho, todavia, ao que tudo indica, esse é um clamor desconfiado, sem ter certeza do real direito de reivindicar por condições melhores de estudo e de aprendizagem. Essa forma insegura de reivindicação é fomentada pelo silenciamento das vozes juvenis no cotidiano e por uma cultura escolar que os coloca apenas como sujeitos de deveres.

Outro fator apontado pelos jovens estudantes é o de que as medidas de ação tomadas pela escola, frente a comportamentos indisciplinados, não têm surtido o efeito desejado. Eles relatam que levar uma advertência no caderno de ocorrências, ser suspenso, ou ter que comparecer na escola com os pais não é a melhor medida de ação. Ao serem questionados acerca dessas questões, uma estudante disse: “*Eu acho que eles deveriam, tipo, pegar o aluno e conversar, tipo, ter uma conversa, não só dar suspensão*”. Nos grupos focais foi recorrente o clamor por uma escola que dialogue mais com os estudantes. Essas questões serão problematizadas ainda neste capítulo.

Ante o regramento escolar, pude identificar duas situações que acabam por desencadear sentimentos de injustiça nos discentes. Uma delas se dá quando a sanção, aplicada frente a um comportamento indisciplinado, é considerada injusta pelo estudante. A outra é quando a própria acusação é considerada injusta, ou seja, o estudante não considera ter quebrado alguma regra e mesmo assim foi punido.

4.1.1 Quando a transgressão é corrigida de forma injusta

Há casos, em que os estudantes reconhecem que uma regra foi quebrada, no entanto, discordam da forma que a escola trata essa questão. Segundo os participantes da pesquisa, por vezes, a escola falta com a verdade, ou distorce os fatos, ao relatar as situações às famílias:

Ah, e muita mentira, sabe? Tipo a gente faz alguma coisa, né? E daí eles chama os pais da gente e chega na hora, eles começam a mentir, tipo, aí distorce toda a história, pra piorar nossa situação. Tipo não é comigo, não é com o Marconi¹¹, tipo, é com quase todo mundo que vai pra diretoria.

Os jovens sentem que a distorção dos fatos por parte da direção é para prejudicá-los. Mais uma vez, evoco a necessidade de que seja levado em consideração, dentro da relação pedagógica, o que os estudantes sentem. Se eles frequentam a escola, percebendo que essa quer “piorar” (grifo nosso) sua situação, ao que tudo indica, essa experiência estudantil será marcada por relações de desconfiança. Ora, como envolver-se nas aprendizagens propostas pela escola se é necessário estar sempre alerta, em virtude do medo de ser prejudicado por ela?

Outra questão que envolve distorção de fatos no cotidiano escolar é a ausência de direito de resposta, o que fica evidente da fala desta estudante:

É tipo, tá escrito na advertência o que você fez [faz o sinal de aspas com as mãos] que a diretora tá falando que você fez. E daí, você leva essa advertência para os pais, tem que trazer assinado e, muitas vezes, também tem que vir acompanhado pelos pais na escola. Daí, muitas das vezes, você vem com os pais... Daí, você vai na diretoria, aí a diretora inventa um monte de coisa e você não pode falar nada e você tá errado!

Aparentemente, o que é problemático para esses jovens não é o fato de a escola buscar intervir frente a seus comportamentos, tampouco o fato de a direção chamar seus pais ou responsáveis. O verdadeiro problema é a injustiça sentida a partir de relatos, considerados por eles, inverídicos e o silenciamento imposto pela escola. Um dos jovens relatou tentar desafiar esse silenciamento, mas sofreu represália: “e eu falei que era mentira tudo e elas ainda também quiseram ficar brava com a gente”.

Diante dessa situação, questioneei a efetividade dessas medidas de ação da escola, ao que um jovem respondeu: “é porque não adianta, é que chega aqui eles inventam um monte de coisa e a gente fica com raiva e sai pior”. Ao que tudo indica, há aqui um caso de “miopia educacional” (Linder-Silva, 2015), ou seja, a escola não tem conseguido enxergar medidas de ação alternativas àquelas que têm sido executadas, sem muito êxito, na visão dos estudantes. Quando o jovem estudante afirma sentir raiva e sair pior, está demonstrando que a escola

¹¹ Os nomes mencionados pelos participantes da pesquisa foram alterados.

apresenta dificuldades em propor intervenções de fato efetivas na melhoria da relação pedagógica.

Segundo os jovens participantes, as inverdades proferidas pela escola alcançam até sua vida extraescolar:

Daí a mãe chegou aqui, daí nós conversando e tudo... O sermão, né? De sempre... Aí tomei o sermão por causa do atraso e depois ela [diretora] mentiu, dizendo que eu tava assistindo um filme, por isso, que eu atrasei. Aí eu não falei nada disso, né? Mas é mentira pequena assim que incomoda, né? Às vezes, pode piorar a situação e eu nem gosto de filme e ela mentiu. E eu do lado. Aí desmenti e ficaram bravo. Daí eu falei não, assim eu não concordo. Aí ela: “é eu não sei, me falaram...” Então, não tem muito o que fazer, mas eu discordo, sei que não é verdade, foi só isso.

Nessa situação, a direção escolar utiliza-se de uma informação obtida de outrem, de um sujeito indefinido “*me falaram*” (grifo nosso), para fazer uma queixa à família. Isso evoca as teorizações de Pierre Bourdieu acerca dos “processos de nomeação” e “discursos performativos”, já citados neste trabalho, eles servem como forma de categorizar os indivíduos. Segundo o autor, “não é por acaso que *katègorein* de que vêm as nossas categorias e os nossos categoremas, significa acusar publicamente” (Bourdieu, 1998b, p. 142). Insultos podem ser utilizados como tentativas mágicas de categorização, mexericos, boatos, calúnias e insinuações (Bourdieu, 2004b, p. 162). Esse é um terreno fértil para o desenvolvimento de sentimento de injustiça.

A temática relacionada a chegadas tardias na escola foi evocada outras vezes nos grupos focais:

Que nem esse ano, eu acho que tem muito... Muitas pessoas que estão aqui, que trabalham, né? Tipo, às vezes, eu trabalho até à noite... Tipo, eu trabalho até à noite, às vezes, eu chego cansado. Eu nem tô com cabeça para tarefa, né? Tipo, às vezes, eu só quero descansar, né? Comer e descansar. Aí, às vezes, tem dia que eu vou dormir tarde, porque eu tô fazendo, às vezes, coisa da Escola, às vezes, não né? Aí eu chego cansado na escola, às vezes, atraso 5 minutos ou 3 minutos, que for... E já toma um pitão¹², né? Por causa de três... De uns minutinhos, né? Aí eu explico a situação, daí eles mandam parar de trabalhar para ficar só estudando. E, querendo ou não, quero ter minhas coisas também, né? E ficar só estudando não vai... Ainda mais aqui... Daí é isso que eu acho também, uma parte que eles deviam ter empatia, né?

Ao reivindicar mais empatia, por parte da escola, esse jovem não está desconsiderando que de fato infringiu uma regra, a da pontualidade. Entretanto, ele tece uma série de argumentos que, em sua visão, deveriam ser considerados pela escola. Em primeiro lugar, esse estudante aponta para uma necessidade presente no cotidiano de jovens periféricos, a inserção prematura

¹² Expressão que significa ser “chamado a atenção”.

no mundo do trabalho. Nas classes populares, a escolarização e o mundo do trabalho são concorrentes, pois a escola não daria o retorno financeiro imediato, necessário às famílias. Além disso, destaco o seguinte trecho da fala desse estudante: *“Ainda mais aqui”*. Aparentemente, para ele, não há muita perspectiva decorrente dessa escolarização. A esse respeito, Bourdieu (2010a, p. 89) afirma que “a propensão a abandonar os estudos é tanto mais forte, [...] quanto mais fracas forem, para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino”. O autor chama isso de “causalidade do provável”, é como se os atores sociais, ao enxergarem seus antecessores fracassando na trajetória escolar, não consigam vislumbrar seu próprio sucesso.

Ainda nesse sentido, Bourdieu (2010b, p. 47) afirma que “as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível”. O *“ainda mais aqui”*, do participante da pesquisa, traduz o sentimento de olhar para sua escolarização sem muita esperança de que ela terá muito valor na vida adulta. Bourdieu e Champagne (2012, p. 483) asseveram que “os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais que um diploma muito desvalorizado”. Talvez, por isso, pareça absurdo ao jovem estudante o fato de a escola mandá-lo parar de trabalhar, sobretudo frente a um atraso de cinco minutos do começo da aula.

Outro atraso, semelhante a esse, foi relatado por uma jovem estudante: *“Hoje eu cheguei era 8:05. Ali a... Já ficou bem louca... A diretora... Que se chegar, não entra mais! Sim, 8 horas bate... Daí, no caso, era 8:05. Cheguei atrasada, ela já falou que da próxima vez, que chegasse atrasado, ia voltar para casa. Tipo ela não pergunta nada, ela só sabe julgar”*. Mais uma vez, há o reconhecimento, por parte da estudante, de que chegou atrasada. No entanto, a questão aqui é de se sentir julgada pela direção, sem ter a oportunidade de explicar o porquê teria infringido a regra. Bourdieu problematiza a questão das exigências que um espaço impõe a seus ocupantes no texto “Efeitos de Lugar”:

Sob pena de se sentirem *deslocados*, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes. Pode ser a posse de um certo capital cultural, cuja ausência pode impedir a apropriação real dos bens ditos públicos ou a própria intenção de se apropriar deles (Bourdieu, 2012, p. 165).

Historicamente, as relações escolares são marcadas por regramentos, desde os precursores do ensino institucionalizado no Brasil, os professores jesuítas, o controle dos corpos dos aprendizes é imposto como condição para o trabalho docente. Todavia, ao voltar o olhar

para a escola contemporânea e suas demandas, por vezes, as regras escolares são alheias à realidade dos estudantes. Isso se dá, sobretudo, em virtude de os códigos de conduta estudantil serem discutidos e deliberados apenas por uma elite pedagógica, composta por professores e direção escolar, sem a participação discente. O que problematizo aqui não é a existência de contratos pedagógicos entre docentes e discentes. A escola é um lugar habitado por uma diversidade humana e, portanto, acordos são necessários dentro da relação pedagógica. A questão é se de fato os jovens se sentem parte desse contrato. Se as deliberações forem verticalizadas e unilaterais, dificilmente haverá identificação com tais códigos.

É notória a necessidade da assiduidade e pontualidade estudantil para que as experiências de aprendizagem sejam efetivadas, contudo, novamente, defendo a realidade de que o jovem agirá a partir de suas percepções. Entendo que é por meio de relações dialógicas que os estudantes compreenderão a importância de, por exemplo, não chegarem atrasados na escola. Tal situação demanda também escutar suas razões de atraso, percebendo a escola como um lugar democrático, que por assim ser constituído, prevê negociações entre os atores sociais.

Uma estudante relatou que, algumas vezes, se envolveu em conflitos com colegas. Segundo ela, nessas ocasiões as outras estudantes foram denunciá-la na direção, ao que a diretora teria dito a sua mãe que ela é “*muito explosiva*”. A jovem afirmou se sentir injustiçada, pois a diretora não a chamou para conversar: “*ela tem que vir conversar comigo, para saber o meu lado da história, porque ela só quer saber o lado da história das meninas que vão lá e falam para ela que eu tô querendo bater nelas, entendeu? Do nada assim...*”. É por esse ambiente democrático, de escuta de todas as partes de um conflito, que os jovens estão reivindicando.

4.1.1.1 Intervenção policial ante comportamentos considerados indisciplinados

Em pesquisa anterior, constatei uma dinâmica, frente a comportamentos considerados inadequados pela escola, a que chamei de “*Política do Encaminhamento*” (Linder-Silva, 2015). Por vezes, ante situações de indisciplina, os professores encaminhavam o estudante para a direção que, por sua vez, o encaminhava à família, ou ainda, em outras situações, encaminhava o ocorrido ao Conselho Tutelar, ou ao setor psicossocial da prefeitura, entre outros. O que ficou claro é que, recorrentemente, os atores escolares se isentavam de suas responsabilidades pedagógicas, atribuindo-as a um terceiro. Ante essa realidade, questiono acerca de quais saberes e habilidades pedagógicas o corpo docente e direção da escola precisam possuir para lidar com

as demandas juvenis. Em que medida a escola não tem logrado êxito naquilo que seria sua incumbência?

De maneira alguma desconsidero os inúmeros desafios vivenciados no dia a dia da escola. Saliento que contratos pedagógicos são imprescindíveis no cotidiano escolar para que as relações ali estabelecidas estejam baseadas no respeito às diversidades e aprendizagens dos atores sociais.

Entretanto, ao analisar o contexto escolar, do campo da presente pesquisa, observei que as relações estão balizadas por leis ao invés de contratos. Contratos entendidos aqui no sentido de acordos assentidos por todas as partes. Seria possível afirmar que tais leis, nesse cotidiano, possuem características ditatoriais e não democráticas, uma vez que em uma democracia, representantes são escolhidos pela população para legislar. E no caso dessa escola, como já afirmado, a elite pedagógica é quem decide as regras que os estudantes deverão cumprir.

Nas falas dos participantes ficou destacado que a *Política do Encaminhamento* está presente no cotidiano dessa escola:

Ah, é muito cheio de regra. Tipo, tem coisa que a gente, tipo, é acostumado fazer... Vai fazer na escola, já dá, tipo, muito B.O., sabe? Chamam a polícia, vai para a diretoria... Eu acho que é meio desnecessário pra nossa idade. Nós sabe muito bem o que nós faz! Não que eles estão errados, né? Claro que eles se preocupam, mas eu acho muito... Sei lá... Muita hipocrisia.

Esse jovem reconhece a preocupação da escola com os estudantes, no entanto, em sua percepção, os estudantes sabem bem o que fazem. A questão do regramento escolar aparece mais uma vez aqui, evidenciando a não participação dos estudantes nos processos decisórios da escola. Nesse relato, o jovem dá a entender que o encaminhamento à polícia é algo recorrente no cotidiano escolar. Situações de intervenção policial como essas são registradas também no Livro de Ocorrências da escola, o que será problematizado no próximo capítulo deste trabalho.

Durante os grupos focais, os estudantes matriculados no período matutino fizeram o relato de uma situação em que a direção chamou a polícia para registrar Boletim de Ocorrência (B.O.), afirmando terem se sentido injustiçados. Os jovens relatam que essa intervenção aconteceu, em virtude de uma brincadeira que eles denominaram “*Polícia e Ladrão*”. Ela acontecia durante o horário do recreio e, segundo os estudantes, todos os participantes estavam lá por livre e espontânea vontade, tendo entre 13 e 14 anos de idade. Entretanto, a brincadeira envolvia agressão física: “‘Ah, eu sou polícia e você é ladrão, eu tenho direito de te dar soco e

chute antes de você, em algum lugar que você tem, vamos dizer, a tua base de proteção'. Entendeu?" .

Os participantes afirmaram que a brincadeira aconteceu ao longo de alguns dias até que um estudante os denunciou na direção. Eles ainda disseram que, ao serem chamados, a diretora teria dito *“que era Apologia, que nós estava falando que era dono de Morro, que nós era traficante e que vendia droga dentro da escola. É só brincadeira de polícia! E nós era a polícia!”*. Em um primeiro momento, nem todos os envolvidos tiveram que comparecer à direção, ao que os estudantes exigiram que os demais também fossem chamados. A diretora então atende a esse pedido e solicita que eles compareçam na escola com algum responsável. Contudo, segundo os estudantes, alguns não chamaram os responsáveis e a direção não fez nada a esse respeito.

Quando as famílias foram até a escola, a diretora teria dito que dentro da sala de aula havia estudantes que vendiam drogas para traficantes. Segundo os jovens, isso não seria verdade. No dia seguinte, então, a polícia foi chamada. Um dos estudantes afirmou que, na presença dos policiais, a diretora o olhou e disse que ele era o principal, que tinha inventado a brincadeira. Foi registrado o B.O.: *“eles falaram que vão passar pela delegacia primeiro e daí provavelmente... Daí nós vai para o fórum ou algo do tipo, eles falaram em chamar o conselho tutelar...”* .

Enquanto estavam fazendo o B.O., segundo um dos estudantes, a diretora aproveitou e denunciou uma irregularidade na motocicleta dele, a polícia verificou e encontrou o problema, registrando B.O. também, por causa disso. O dono da moto se sentiu injustiçado: *“Eu acho que [a diretora] queria me ferrar, alguma coisa...”*. Os demais estudantes também demonstraram se sentir injustiçados pelo fato de a diretora envolver outras questões, alheias ao acontecimento da brincadeira de “Polícia e Ladrão”.

Gostaria de destacar alguns detalhes desse acontecimento que envolveram a ação policial dentro do espaço da escola. Em primeiro lugar, saliento que os estudantes estavam considerando apenas uma brincadeira, envolvia agressão física e eles falavam disso com naturalidade. Perante o exposto, é possível questionar se essa normalização da agressão estaria relacionada a uma cultura de violência na qual esses jovens podem estar inseridos. Além disso, os estudantes relatam que, na brincadeira, estavam fazendo as vezes de policiais. Talvez para eles, as agressões se justifiquem em virtude da violência policial, vivenciada em comunidades periféricas, e amplamente exposta nos noticiários. A escola teria questionado o porquê de esses jovens acreditarem que agressões podem fazer parte de brincadeiras?

Ao que parece, ao invés de buscar levar os estudantes a refletirem, por meio de diálogo e problematizar os efeitos da violência no cotidiano escolar, a escola opta por criminalizar os comportamentos. Ademais, é possível identificar um movimento de moralização da pobreza, na medida em que a escola não só atribui a recreação desses estudantes à apologia ao tráfico de drogas, como também afirma para a família que eles estão envolvidos em negócios ilícitos.

A esse respeito, Leila Maria Ferreira Salles e seus colaboradores asseveram que, por vezes, a representação que a escola constrói acerca da comunidade periférica é a de que ela “é formada por pessoas drogadas, pais irresponsáveis, que vivem na ilegalidade estando sujeitos a ser presos a qualquer momento, e da qual se quer manter distância” (Salles, *et al.*, 2012, p. 9). Assim sendo, as representações que a escola possui acerca da comunidade que está inserida, podem balizar a relação pedagógica.

É possível afirmar que aconteceu uma situação problemática no cotidiano escolar, a saber, agressões físicas entre os estudantes, travestidas de brincadeira. Entretanto, a escola apela pela intervenção policial ao invés de buscar uma intervenção pedagógica. Ora, estamos diante de lógicas dissonantes. Na sociedade, a força policial tem por objetivo reprimir ou prevenir a criminalidade a partir de uma lógica punitiva. O autor de uma contravenção é detido pela polícia para que o poder judiciário determine a sanção correspondente ao delito cometido.

Já a escola possui outras lógicas. Enquanto agência formativa, o principal objetivo da escola é a promoção de aprendizagens. Tal promoção é perpassada por ações pedagógicas que envolvem a mediação, problematização e ressignificação de saberes. As lógicas escolares, por terem como cerne os processos de ensino, aprendizagem e socialização, levam em consideração a cultura dos estudantes, seus saberes prévios e estão muito mais relacionadas à transformação social, ou seja, a uma perspectiva mais restaurativa do que punitiva.

No episódio relatado pelos jovens estudantes, aparentemente, a escola escolheu trilhar caminhos que, em tese, estão alheios às condutas pedagógicas e convergem mais com as condutas policiais. Diante disso, as medidas de ação da escola não têm surtido efeito na melhoria da relação pedagógica, uma vez que os próprios jovens afirmaram que esse tipo de intervenção os faz se sentirem injustiçados e terem atitudes consideradas piores que as anteriores.

Outro aspecto que gostaria de salientar é que, além de chamada policial para intervir em algo que aconteceu no cotidiano escolar, a direção aproveita para fazer denúncias acerca de situações extramuros escolares, refiro-me à situação irregular da motocicleta do estudante. Em pesquisa anterior, pude identificar que os professores se sentem injustiçados quando a família interfere naquilo que é atribuição específica da escola. Entretanto, parece-me que, ao fazer

denúncias, dentro da escola, envolvendo assuntos extraescolares, a direção também invade, em certa medida, aquilo que não faz parte de suas atribuições.

Essas questões também estão relacionadas à justiça escolar, pois a postura adotada pela escola traduz-se em um ímpeto por fazer justiça. Cunha e Bicalho (2015a) afirmam que a ideia do estudante que “não se comporta”, “não rende”, ou ainda que “é perigoso” (grifos nossos), faz parte da criação do “anormal” no cotidiano escolar, ou seja, o indisciplinado. Os autores asseveram que essa criação permite o funcionamento de um mecanismo disciplinar a partir do qual a escola procura sustentar lógicas de funcionamento da sociedade, com base em determinados padrões.

Assim, aqueles que não se enquadram nesse modelo, acabam por sofrer processos de estigmatização e exclusão, recebendo títulos de bagunceiros, maus alunos, entre outros (Botelho; Cunha; Bicalho, 2020). Segundo Botelho, Cunha e Bicalho (2020), esses discursos são carregados de preconceito e acabam por produzir modos de ser e estar que priorizam alguns grupos em detrimento de outros. A esse respeito, Rocha, Valle e Santos (2016) assinalam que os valores vinculados à indisciplina convergem com a escola moderna que se pretende examinadora, avaliadora, recompensadora e castigadora. Para tanto, as autoras e o autor afirmam que a escola somente atribuirá *status* de cidadão aos estudantes que se mostrarem obedientes, dóceis e aderentes às regras.

Decotelli, Cunha e Bicalho (2016) advertem acerca da necessidade de a escola se questionar a respeito de que lógicas constroem e fazem funcionar as transgressões e os desvios de ordem. Por vezes, segundo Rocha, Valle e Santos, (2016), a indisciplina pode estar relacionada a uma atitude de protesto frente ao desvalor atribuído ao estudante pelo sistema escolar. As autoras e o autor analisaram uma situação em que um estudante rasgou o diário de classe da turma, eles afirmam que “rasgar o documento em que estão registradas as notas ruins é a tentativa de desfazer o peso do fracasso” (Rocha; Valle; Santos, 2016, p. 181). Para essas pesquisadoras e esse pesquisador, o ponto delicado da questão da indisciplina é o fato de que a escola “obtem o status de um problema disposto a não ser tratado de modo exclusivamente escolar” (Rocha; Valle; Santos, 2016, p. 173).

Santos (2021) aponta que uma das justificativas utilizadas para passar o comando das escolas à polícia é que, supostamente, os professores não estariam dando conta de sua função, no sentido de manter a disciplina, ordem e obediência. Entretanto, Machado e Bueno (2023, p. 229) alertam para a questão de que “a mesma polícia que extermina a juventude preta e pobre é também a que se supõe apta a ‘educar’ nossos/as jovens”.

Há, na sociedade, um discurso de insegurança e medo, diante disso, a polícia militar é acionada na escola para agir no enfrentamento a demandas de violência e segurança que seriam garantidas pelo policiamento (Cunha; Bicalho, 2015b). Santos (2021) acrescenta que, além dos argumentos relacionados à garantia de segurança e o combate à violência, os defensores do policiamento na escola, consideram essa medida fundamental até mesmo para coibir o tráfico de drogas no espaço escolar.

Frente a essa questão, é possível interrogar acerca da origem de um medo instaurado no que se refere à escola. Cunha e Bicalho (2015b) voltam o olhar para a forma como os meios de comunicação acabam por criar um clima de terror e medo, levando a população a pensar que vivenciamos uma situação incontrolável de violência criminal. Assim sendo, segundo os autores, constrói-se uma justificativa para a existência de órgãos repressivos. Todo esse cenário favorece uma legitimação de ações violentas, no intento de repelir a criminalidade, fomentando “os incessantes pedidos e solicitações de policiamento nas ruas, orlas, vias, prédios, estradas, e, também, nas escolas” (Cunha; Bicalho, 2015b, p. 145).

O pensamento é o de que há um inimigo que está em algum lugar da cidade, inclusive dentro da escola e, por isso, uma guerra contra ele é estabelecida para derrotá-lo (Cunha; Bicalho, 2015b). Tudo isso faz com que seja naturalizada a utilização de controle ostensivo por parte da polícia militar, fomentado pelo paradoxo da “paz armada” (Cunha; Bicalho, 2015b). Contudo, ao adentrar os muros escolares a polícia se mostra impermeável à escola. Em outras palavras, “a polícia adentra o espaço escolar sem buscar permutações com ele, com a interferência de quem desconhece o ambiente da escola, sua riqueza de espaços e suas práticas culturais e sociais” (Cunha; Bicalho, 2015b, p. 148).

Nesse sentido, Decotelli, Cunha e Bicalho (2016) problematizam a questão da medicalização e judicialização dos comportamentos dos estudantes. A autora e os autores assinalam que, diante do discurso de medo e insegurança, a polícia é vista como instrumento de intervenção e a medicalização como estratégia de contenção. Ora, o que existiria de pedagógico nessas medidas de ação?

Santos, Alves e Lacé (2023) chamam essa intervenção militar na escola de “Pedagogia do Quartel”, visto que a lógica militar é a da formação de soldados, diferente da lógica escolar que preconiza formar sujeitos. Cunha e Bicalho (2015b) sublinham a ineficácia dessa ocupação policial ostensiva nas escolas, argumentando que essas operações estão mais relacionadas a uma política de segurança violenta. Na medida em que há a convocação de um representante da segurança pública estadual para fazer as vezes de inspetor escolar, mediando relações dentro

e fora de sala de aula, as intervenções serão baseadas no medo e na insegurança (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016).

Dessa forma, segundo Decotelli, Cunha e Bicalho (2016), perde-se a ideia da escola como um espaço formativo e educativo de discussão, negando a oportunidade de debater com os atores envolvidos em um conflito. Os mesmos autores levantam a seguinte questão: “com tantas medidas ostensivas para conter os conflitos, o que sentimos é paz ou medo?” (2016, p. 208).

Machado e Bueno (2023) desenvolveram uma pesquisa, ouvindo jovens estudantes de uma escola que foi militarizada. Um dos participantes dessa pesquisa afirmou: “o sistema, ele estava o tempo inteiro querendo te punir, você está na escola e você está o tempo inteiro sob esse ar de punição” (Machado; Bueno, 2023, p. 234). Bicalho e Cunha (2023, p. 63) também puderam perceber, em outra pesquisa, que na visão dos estudantes, a presença policial só aumentava o sentimento de insegurança no cotidiano escolar, por uma postura considerada opressora, através de “revistas, abordagens vexatórias e interrogatórios na entrada da escola”.

“Ar de punição” e “sentimento de insegurança”, como pensar uma relação pedagógica significativa em um cenário como esse? Santos (2021) assevera que a disciplina do quartel pressupõe relações mais verticalizadas, que demandam obediência à hierarquia, através da imposição do poder e da força. Em outras palavras, as ações estudantis que visem a interrogar práticas escolares engessadas, são criminalizadas através de uma política do medo e do controle (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016). Assim, a intenção é de “dominar e transformar a juventude em soldados perfilados, obedientes e marchando ordeiramente” (Santos, 2021, p. 3).

Silva (2023) alerta para o perigo dessa política que acaba por castrar os pensamentos e ferir os direitos dos jovens estudantes, levando-os a tornarem-se passivos e submissos. Essa perspectiva visa separar os estudantes entre bons e ruins (Machado; Bueno, 2023), normais e anormais (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016). E ainda, “formar jovens obedientes, que se submetam às regras sem questionamentos” (Silva, 2023, p. 100).

Entretanto, Santos (2021) defende a ideia de que é preciso prover uma educação que forme sujeitos e não “bichos ensinados”. A autora questiona se a presença da polícia na escola tem como intenção resolver a crise na educação ou aprisionar e controlar mentes e corpos que se rebelam contra o que ela chama de barbárie, concretizada em variadas formas de violência “como racismo, machismo e preconceito relativos a gênero e orientação sexual” (Santos, 2021, p. 2).

Toda a dinâmica das atitudes juvenis poderia ser utilizada como elemento para pensar formas de gerir e refletir na própria escola, entretanto, essas questões têm sido tratadas como

caso de polícia (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016). Dessa forma, as hierarquias escolares “não permitem ao alunato serem escutados, sim escrutinados” (Sávio, 2016, p. 133).

Na medida em que a escola criminaliza os comportamentos, os estudantes são tratados de forma jurídica e não de forma pedagógica. Os discursos que são produzidos no cotidiano escolar fomentam essa criminalização de estudantes oriundos das classes populares (Botelho; Cunha; Bicalho, 2020). Essa judicialização dos conflitos que se estabelece na escola, revela a inabilidade dos atores escolares de lidarem com tais situações, evidenciando uma reprodução de padrões da sociedade disciplinar (Rocha; Valle; Santos, 2016).

Decotelli, Cunha e Bicalho (2016, p. 198) definem os processos de criminalização como “a constituição de certo modo de ser sujeito por meio da instituição de uma norma e da vigilância remetida à possibilidade de sua transgressão, instituindo-se como forma de controle a punição ou o castigo”. Assim, nessa perspectiva de gerir os processos educativos da escola, há apenas uma forma de se portar e vivenciar a experiência escolar, o que foge disso é considerado criminoso.

Para que a escola evite “crimes” e “anormalidades”, a função pedagógica de mudanças de comportamento é atribuída à lei, naturalizando a penalização como principal meio de controle social para o estabelecimento da ordem e do convívio interpessoal (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016). Para que todos esses mecanismos possam funcionar, a denúncia é constantemente incentivada, como se todos fossem responsáveis por manter a ordem e, ainda, obrigados a aderir a perspectiva punitiva (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016).

Em se tratando dos processos educacionais em territórios periféricos, o âmago da questão está para além da criminalização dos comportamentos, tendo sua origem na criminalização da própria pobreza. Essa situação exclui e estigmatiza os sujeitos e, “por essa ótica, justifica-se a utilização de mecanismos disciplinares contra uma parcela específica da população” (Botelho; Cunha; Bicalho, 2020, p. 6). Assim sendo, o indivíduo, sua família, seu bairro e seu modo de viver em sociedade são elementos utilizados na construção de narrativas preconceituosas e excludentes (Botelho; Cunha; Bicalho, 2020). Dessa forma, ignoram-se os processos sócio-históricos que constituem os sujeitos e os atravessam, individualizando-se neles as causas da criminalidade (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016).

Quando a escola adota essa postura, por vezes, ela está perpassada por concepções que atribuem às juventudes, condutas desviantes. Comportamentos esses, que devem ser coibidos, ou até mesmo reprimidos. Desse modo, as práticas autoritárias transformam as escolas em quartéis da juventude, em virtude disso, se faz necessário pensar em uma educação que combata

o autoritarismo, evocando a memória da história do Brasil às juventudes a fim de continuar construindo relações democráticas (Santos, 2021).

Em um cotidiano marcado pela repressão, não há espaço para a manifestação de diversidades, sejam de pensamentos, comportamentos, estilos de aprendizagens, e qualquer outra forma de existir que fuja aos padrões de normalidade estabelecidos. Segundo Santos, Alves e Lacé (2023), conviver com diferentes camadas sociais, etnias, religiões, valores familiares e perspectivas é o que faz da escola pública um espaço das diferenças. Nesse sentido, a disciplina militar é incompatível com a manifestação de formas diversas de pensar e existir que precisam encontrar oportunidade de livre manifestação no espaço escolar para a construção do respeito entre os indivíduos (Santos; Alves; Lacé, 2023).

A premissa de distinguir entre os estudantes quem é cidadão de bem e quem é delinquente, corrobora as dicotomias bom-mau, normal-anormal e vítima-agressor, levando a escola a buscar o “conserto” ou a eliminação das pessoas problema (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016). Desse modo, “ao mesmo tempo em que emergem discursos de proteção e de cuidado, também surgem práticas de violência, exclusão e truculência” (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016, p. 211).

Outra consequência dessa judicialização, que fomenta a pedagogia do quartel é, por consequência, a negação de processos democráticos na escola. Não há espaço para expressar opiniões, não é possível questionar o que está estabelecido. Ou os atores se adaptam às regras, ou podem se retirar. A existência é balizada por uma única métrica que é imposta verticalmente.

A democracia precisa ser construída, não pode ser decretada, e essa construção inclui a consciência de mazelas e dores dos regimes totalitários (Santos, 2021). Em virtude disso, Santos, Alves e Lacé (2023, p. 19), assinalam que “entregar as escolas públicas para as forças de segurança e suas derivações será sempre uma aventura arriscada e muito perigosa para o processo civilizatório e para a democracia”.

A lógica disciplinar da pedagogia do quartel acaba por fomentar, além de sentimentos de injustiça, o medo, pois, como já apontado, a ameaça de punições àqueles que não se enquadram é iminente.

Se o cotidiano escolar é permeado pelo medo, os processos de ensino e aprendizagem estarão fragilizados. Nesse contexto, os atores escolares precisarão estar constantemente em alerta, preparados para reagir frente a algum perigo próximo. No caso dos docentes, a mediação pedagógica será prejudicada, pois a liberdade e autonomia que os processos de ensino exigem estarão ofuscadas pelas tensões sentidas. Entretanto, se a escolha da direção escolar e corpo docente for pela criminalização dos comportamentos, recorrendo a ação policial, o sentimento

de medo também acabará sendo instaurado em meio ao corpo discente. Ocorre que a aprendizagem também exige autonomia e liberdade, as quais podem ser fragilizadas pelo medo. Sob essas circunstâncias, aquilo que seria o objetivo fundamental da escola, o da promoção de aprendizagens, vai ficando à margem.

Em uma sociedade marcada por uma cultura de vingança e castigo, chamar a polícia na escola, como forma de intervenção, produz assujeitamentos que fazem perder a potência criadora do cotidiano escolar (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016). Em consequência disso, faz-se necessário “criar outras estratégias para lidar com aquilo que nos incomoda, não conservar práticas que recorram aos tribunais formalmente estabelecidos ou àqueles que estão em nós, fazendo-nos ora juízes, ora acusados, ora algozes, ora vítimas” (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016, p. 212).

4.1.2 Quando as acusações são injustas

Outra manifestação de injustiça relacionada ao regramento escolar é sentida pelos estudantes quando consideram a própria acusação de indisciplina injusta. Ou seja, quando não consideram seu comportamento indisciplinado e mesmo assim são penalizados pela escola. A esse respeito um dos participantes da pesquisa evoca novamente o que acontecera em decorrência da brincadeira de “Polícia e Ladrão”: *“A hora que a polícia estava conversando com nós, ela falou que eu era o principal da história, sendo que nem tinha sido eu que tinha inventado a brincadeira, lá”*. Não há como afirmar se a acusação equivocada, feita pela direção, aconteceu por falta de uma averiguação mais apurada, ou como estratégia de disciplinamento da escola frente ao histórico de indisciplina do estudante. Todavia, a forma aparentemente leviana com que a escola tratou dessa questão, acabou por fomentar sentimentos de injustiça. A situação ainda se agrava, pois, a acusação, considerada injusta, foi proferida diante da polícia.

A respeito de a escola culpabilizar determinado estudante, valendo-se de seu histórico comportamental, em detrimento de um levantamento mais apurado dos fatos, houve um diálogo entre os participantes da pesquisa, durante a realização dos grupos focais. Um dos estudantes afirma que a escola precisaria analisar bem o histórico de quem está envolvido em uma ocorrência, ele termina dizendo: *“Se o aluno já tem um histórico de fazer bagunça e discussão, de desrespeito, você acha que eles vão acreditar num aluno desse?”*. Ao ouvir essa afirmação, ato contínuo, outro participante redarguiu: *“Aí eu discordo de você, porque se o aluno tem histórico, eu acho que ela deve procurar informações de todo mundo que tava no momento da*

discussão, entendeu? E não pelo histórico dele, acreditar na professora ou em outra pessoa. [...] Eu acho isso bem errado!”.

Perante o exposto, é possível afirmar que existe uma cultura de condenação dos sujeitos, a partir de seus percursos pregressos. Essa questão fica evidente na fala do estudante quando, através de uma interrogação, considera improvável a escola acreditar em alguém que tenha um histórico de indisciplina. A realidade evidenciada, mais uma vez, encontra eco nas teorizações de Bourdieu (2004b), na medida em que boatos ou calúnias servem para fazer distinção entre aqueles que serão considerados suspeitos. Ou ainda, quando o histórico é tomado para categorizar quem é “bom aluno” e quem é “mau aluno”. Assim sendo, há uma espécie de condenação automática dos maus alunos, independentemente de serem os responsáveis por determinada situação.

Outra situação, em que uma acusação foi considerada injusta pelo acusado, foi relatada por uma estudante que resolveu perguntar, no grupo de *WhatsApp* da turma, como estava um colega, que havia levado suspensão pois, segundo ela, quando o menino foi suspenso, estava quase chorando:

E eu tava perguntando, como que ele tava. Eu perguntei, no grupo. E no outro dia, no começo da aula, a diretora já veio na porta, brava, perguntando se eu era mãe dele para perguntar como que ele tava. Veio, puta da vida, perguntando como que ele tava... Se era a mãe dele para perguntar... Que que eu tenho a ver na vida dele...

A estudante afirmou que não gostou da atitude da diretora, pois perguntara ao colega, na condição de amiga, disse estar preocupada e que não fez para querer saber da vida dele. Aparentemente, a vigilância constante frente aos comportamentos juvenis ultrapassa os muros da escola, adentrando as redes sociais. Além disso, ao que tudo indica, a perspectiva da punição do estudante suspenso, prevê o isolamento dele, sem que possa ter contato com outros colegas, ou sem mesmo que os demais possam se compadecer do colega punido. Talvez para a escola, a empatia demonstrada pela estudante ao colega indisciplinado poderia aliviar a sanção imposta diminuindo sua eficácia.

Outra questão que decorre do relato feito pela estudante é o sentimento de injustiça provocado pela intervenção da diretora, ao chamar a atenção da jovem. Em um espaço que valoriza o controle e a punição, qualquer indício de desobediência precisa ser reprimido. Todavia, seria possível questionar se há alguma regra explícita da escola que afirme que os estudantes não podem se importar, ou mesmo conversar com colegas que estão sofrendo alguma sanção. O estado do conhecimento, apresentado no presente trabalho, demonstrou que os jovens

estudantes se sentem injustiçados quando as regras escolares não estão claras ou não se identificam com tais regras. Ao que parece, na situação relatada, os parâmetros que levam a direção da escola a chamar a atenção da estudante estão mais vinculados ao currículo oculto, do que ao regramento escolar oficial.

Mais um relato relacionado a grupos de *WhatsApp* veio à tona nos grupos focais, dessa vez com a turma dos estudantes matriculados no período noturno da escola. Os estudantes explicaram que quando ficam sem aula devido à ausência de algum professor, são liberados mais cedo para voltarem para casa. Entretanto, essa é uma prática que só acontece com a turma do 9º ano, pois as demais turmas do período noturno (6º, 7º e 8º ano) podem ir para a quadra da escola, na ausência de um professor. Muitos dos estudantes do 9º ano se sentem injustiçados, pois gostariam de poder jogar futebol na eventualidade de uma aula vaga. Um dos participantes relatou que, em uma dessas ocasiões, pediram para ir para a quadra, para jogar bola, mas a diretora não deixou e mandou que fossem embora. Os estudantes se sentiram injustiçados e utilizaram um grupo do *WhatsApp* para manifestar suas indignações: *“Foi assim, tipo, nós ficou revoltado, né? Com tudo aquilo... Daí, começou a falar lá no grupo, né? Que era injustiça... Que não sei o que lá... Aí, ia ter que ir no outro dia...”*. Ocorre que um professor da turma também estava no grupo do *WhatsApp* e mandou todas as mensagens para ela. A diretora, então, chamou um a um os estudantes para conversar. Um participante da pesquisa afirmou que uma das colegas delatou o que acontecera no grupo. Diante disso, a diretora chamou um dos estudantes para perguntar se foi ele quem causou toda essa situação. Ele explicou que começou o assunto, mas que os demais colegas também mandaram mensagens no grupo. O estudante relatou o que a diretora disse: *“que não era para se repetir isso, né? Que senão ela teria que chamar a polícia ali... Que era, meio que, desacato alguma coisa...”*.

Há variadas situações a serem analisadas nesse episódio. Em primeiro lugar, o ocorrido evidencia a não escuta dos anseios juvenis por parte da escola. A vontade dos estudantes era de utilizar o espaço da escola, em uma aula vaga, para jogar bola. Mas esse pedido não é levado em consideração, tampouco a escola busca dialogar com os jovens explicando os motivos de não deixar que utilizem a quadra. Além disso, é possível perceber que há uma distinção de tratamento entre as turmas, pois somente a turma do 9º ano não pode ficar na escola durante uma aula vaga. Mais uma vez, não há qualquer conversa, por parte da escola, demonstrando as intenções dessa distinção.

A intenção de controle dos corpos estudantis se estende a momentos em que eles não estão no espaço escolar. Como na situação exposta anteriormente, aqui também a direção busca intervir em algo que aconteceu fora do horário letivo. Assim sendo, a direção escolar busca

impedir manifestações contrárias a *ordem* (grifo nosso) por ela imposta. Em outras palavras, se os estudantes não concordam com alguma deliberação, não podem se manifestar, nem mesmo na vida que há fora da escola.

Por fim, esse episódio mais uma vez criminaliza os comportamentos, pois a diretora evoca a questão do desacato ao funcionário público para ameaçar chamar a polícia, caso uma situação semelhante aconteça novamente. Nesse cenário, resta aos estudantes silenciarem seus anseios, na tentativa de sobreviverem no cotidiano escolar.

Outra situação, envolvendo a ausência de professor, é relatada por uma estudante do período vespertino. A estudante relata que a turma estava sem professor e que, após o lanche, trouxeram bergamotas para comer na sala. Passado algum tempo, uma professora passa pela porta e afirma estar sentindo cheiro de cigarro, insinuando que os estudantes estavam fumando dentro da escola. Os discentes negam a acusação da professora, mas ela passa a cheirar toda a sala, afirmando ser fumante e saber identificar o cheiro de cigarro.

Segundo as participantes, a professora nem deu margem para argumentação, afirmando categoricamente que os estudantes estavam fumando. Ocorre que, nesse mesmo dia, uma outra professora estava “olhando” (grifo nosso) a turma pois, como estavam sem aula, e essa professora estava na sala ao lado, por vezes vinha até a sala para averiguar o que os estudantes estavam fazendo. Ao sofrerem a acusação da primeira docente, os estudantes indagaram a professora da sala ao lado acerca do cheiro de cigarro, ao que ela respondeu estar sentindo apenas cheiro de bergamota.

Uma das participantes da pesquisa, ao lembrar desse episódio, afirma que se sentiu desrespeitada pela professora, que os acusou com base em um suposto cheiro, não dando possibilidade para que os estudantes argumentassem, no sentido de se defenderem da acusação. A questão foi aliviada somente a partir do parecer da outra professora. Em outras palavras, houve a necessidade do depoimento de um outro adulto, nesse caso a professora da sala ao lado, para que a fala dos jovens estudantes fosse validada.

Destaco mais dois relatos em que os estudantes sofreram alguma sanção sem ao menos serem ouvidos. Na primeira situação, os estudantes relatam estar conversando sobre questões do dia a dia com um professor dentro da sala de aula. Segundo os participantes, havia na sala uma estudante que não estava participando da conversa que foi até a direção delatar o professor e as colegas. Uma participante da pesquisa afirmou que a colega delatora “aumentou a história” (grifo nosso), o que segundo ela, fez com que a diretora fosse até a sala dizer que era para os estudantes pararem de conversar sobre aqueles assuntos dentro da escola. Com base nesse relato, não houve qualquer iniciativa da direção escolar de averiguar o que de fato estava

acontecendo. A fala da estudante que delatou foi tomada como única verdade no momento de chamar a atenção de outros colegas.

A outra situação descrita por um dos participantes da pesquisa aconteceu em um dia que o professor entrou em sala, não iniciou a aula, pegou um livro e começou a ler silenciosamente. Segundo o estudante, a turma estava conversando e, no momento em que o professor entrou na sala, pararam de conversar para que ele começasse a aula. Como o docente apenas sentou-se e passou a ler o livro, a turma voltou a conversar. O estudante relatou que, em seguida, o professor começou a passar mal e a direção escolar disse que a turma “*quase tinha matado o professor*”. Os estudantes se sentiram injustiçados pois, na visão deles, fora o professor quem não quis começar a aula. Novamente, a acusação é proferida sem que as partes sejam ouvidas.

Abordo ainda uma última situação em que a acusação foi considerada injusta pelo acusado:

Ano passado, a gente tava, tipo, ali na frente... Aqui no meio da escola... Tipo, toda a escola junto. Aí... E essa professora... Tipo, eu só tava medindo o lugar. Eu falei com o menino que tava na minha frente, e ela simplesmente me humilhou na frente da escola inteira eu quase chorei.

É possível perceber que a injustiça sentida advém não somente porque uma acusação injusta é manifestada, mas sobretudo pela forma com que ela é proferida. Ao ser chamada a atenção sem entender qual regra descumprira, o sentimento de injustiça vem à tona, entretanto ele é intensificado pela humilhação pública que faz com que a estudante tenha vontade de chorar.

Ante o exposto nessa seção, é possível afirmar que o regramento escolar se constitui em uma potente fonte de sentimento de injustiça, sobretudo porque as regras não são discutidas e problematizadas, mas sim, determinadas pela elite pedagógica. Assim, não há uma identificação por parte dos jovens estudantes com o regramento escolar. A situação se agrava, pois, a pedagogia escolar dá lugar a uma pedagogia de quartel, em que profissionais alheios ao magistério são convocados a estabelecer a ordem através, inclusive, de registros de Boletins de Ocorrência.

Nesse contexto, os estudantes se sentem injustiçados, pois não possuem direito de responder. As delações se transformam em acusações sem direito de resposta ou uma apuração mais efetiva da escola. E, por vezes, há uma acusação automática, com base no histórico de indisciplina dos estudantes.

Os participantes não deixam de ponderar a importância de regras no cotidiano escolar, entretanto, identifiquei variadas incidências de ocasiões em que as regras não eram explícitas. Dito de outro modo, os estudantes eram penalizados por regras subjetivas, que não estavam claras e divulgadas oficialmente.

A demanda pelo controle estudantil, ultrapassa o espaço geográfico da escola, adentrando ao mundo virtual das redes sociais. Assim a escola tenta efetivar certo assujeitamento de seus estudantes, tendo como principal intervenção o silenciamento dos jovens.

Essa realidade me faz ponderar acerca dos modos de tratamento da escola, como promotores de sentimentos de injustiça. Isso também ficou evidente na fala dos jovens participantes da pesquisa, o que será detalhado na seção a seguir.

4.2 COMO A ESCOLA TEM TRATADO AS JUVENTUDES

O cotidiano escolar é atravessado pelas interações sociais dos atores que dele participam. Ao conceber que estudantes, professores, direção e demais funcionários de uma escola compreendem uma diversidade humana, é esperado que divergências nos significados atribuídos aos elementos desse cotidiano irão emergir nas relações ali estabelecidas. Tais divergências podem acabar por fomentar sentimentos de injustiça nos atores escolares.

Frente ao que foi problematizado até aqui, no presente trabalho, percebe-se que nesse cotidiano investigado, os jovens estudantes estão submetidos a relações verticalizadas com os docentes e a direção. Nesse contexto, o modo como essa escola trata as juventudes tem sido marcado por elementos que, segundo os estudantes, promovem sentimento de injustiça. Ao analisar os relatos dos participantes desta pesquisa, percebi que a relação pedagógica é perpassada por distinções, incompreensões, discriminações e censuras. Na sequência, irei detalhar cada uma dessas categorias.

4.2.1 Distinção: relação pedagógica marcada pela desigualdade nos modos de tratamento

As distinções nos modos de tratamento, apontadas pelos participantes da pesquisa, manifestam-se em três direções. Os jovens se sentem injustiçados por perceber diferenças no tratamento, dado pela escola, a professores e estudantes, entre os próprios estudantes, ou ainda relações desiguais marcadas por questões de gênero.

Um dos participantes afirmou que a direção favorece mais aos professores do que os estudantes. Para ele, os docentes recebem um tratamento melhor da diretora. Essa situação, também ficou evidenciada no relato de outro estudante:

Simplesmente quando a gente fala a verdade e elas finge que a gente não falou. E a gente, literalmente, falou toda a verdade e elas acham que a gente está mentindo. É como se fosse uma desconfiança, ela não entende o nosso lado, mas sempre quer tentar entender dos professores primeiro, entendeu? Tipo assim, a professora me xingou de tal e eu fiquei quieto. Eu fui lá falar para a diretora e a diretora não acreditou em mim, daí foi lá, a professora falou que eu xinguei ela. Nisso, a diretora já acreditou total já. Levei suspensão e acabou.

Nesse depoimento, é possível perceber que o estudante sente que a fala dos discentes é recebida com descrédito pela direção. Parece que o pré-requisito para uma fala ser aceita é que ela seja proferida por um adulto. É possível perceber, nessa situação, uma atitude desconfiada frente às juventudes, que implicará em uma relação pedagógica frágil e pouco efetiva. O episódio relatado pelo estudante consistia em certa denúncia: um conflito acontece no espaço da sala de aula (*a professora me xingou*), o jovem busca apoio da direção da escola frente a situação, a professora também o denuncia (*falou que eu xinguei ela*), somente a fala dela é reconhecida, ao estudante é atribuída uma sanção, o caso está encerrado.

Há uma dinâmica de injustiça no desencadeamento da situação apresentada que, de fato, corrobora a fala anterior do outro participante, quando afirma que a escola favorece os docentes em detrimento dos discentes. Em outras palavras, os discentes sentem que o que vale para os adultos, não vale para os jovens. Isso ficou evidente no depoimento a seguir:

É que eles ajudam mais os professores, do que os alunos, né? Quando a gente precisa de alguma coisa, se a gente ir lá, eles não ajudam nós. É apenas professor... Que nem tinha uns que dava aula aqui... O Luigi, ele vinha bêbado, vinha só dormindo pra escola. Nós falava como ele era o preferidinho da diretoria. Eles não faziam nada... Tipo, como até uma menina da sala passou as notas do diário!

O caso do professor Luigi apareceu, nos grupos focais, na fala de estudantes matriculados em diferentes períodos na escola. Os jovens afirmam que esse docente comparecia alcoolizado para trabalhar, tinha atitudes inapropriadas, chegando ao ponto de solicitar que uma estudante da turma decidisse as notas dos colegas, pois, segundo os participantes, o professor não havia feito avaliações com as turmas. À vista disso, os jovens estudantes esperavam alguma medida de ação, por parte da escola. Como não percebiam um movimento da direção nessa perspectiva, concluíam que o professor Luigi era o “preferido” da diretora.

Essa é uma situação ideal para que sentimentos de injustiça sejam estabelecidos. Ao constatarem que ante o menor sinal de descumprimento de regras, por parte dos estudantes, a escola busca aplicar punições, e não perceberem o mesmo tratamento sendo dado aos professores, os jovens chegam à conclusão de que a própria noção de justiça está fragilizada no cotidiano escolar.

Outro ponto interessante, presente nesse relato do estudante, é que ele afirma que a direção escolar ajuda mais aos professores. Ele relata ainda, que as necessidades dos estudantes são negligenciadas. Aparentemente, há uma expectativa de que a escola se importasse mais com as questões que são levadas pelos estudantes até a direção. Entretanto, eles sentem que suas demandas não são prioridade.

Essa realidade demonstra uma ausência de reconhecimento dos estudantes, por parte da escola. Axel Honneth (2003) afirma que esse rebaixamento dos sujeitos se constitui em uma forma de desrespeito. Na medida em que os estudantes não possuem direito a “ajuda” (grifo nosso) frente a suas necessidades, é possível analisar essa situação à luz da Teoria da “Luta por Reconhecimento”, entendendo que se trata de um caso de exclusão social. Essa, segundo Honneth (2003), tem como consequência uma limitação violenta da autonomia pessoal do indivíduo. Além disso, desencadeia “o sentimento de não possuir o *status* de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade” (Honneth, 2003, p. 216).

Tendo em vista que as necessidades dos jovens e dos adultos estão hierarquizadas nesse cotidiano escolar, há aí o que Honneth (2003) chama de hierarquia social de valores. Segundo o autor, essa realidade degrada algumas formas de vida, pois as considera de menor valor. Isso faz com que seja tirada dos sujeitos atingidos a possibilidade de atribuir valor social às suas próprias capacidades (Honneth, 2003). “A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealização tem, para seus portadores, a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade” (Honneth, 2003, p. 217-8). Honneth (2003, p. 218) ainda afirma que a consequência dessa desvalorização social é a perda de autoestima pessoal e uma “perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características”.

Nesse processo descrito pelo autor, os sujeitos não conseguem desenvolver autoestima e autoconfiança, visto que o amor e a solidariedade lhes são negados. Essas exclusões “brandas e imperceptíveis” (Bourdieu; Champagne, 2012) podem fomentar sentimentos, nos estudantes, de não se sentirem aceitos, acolhidos, até mesmo, amados. Questionamentos como: será que a escola gosta realmente de mim? Ou, sou digno de que gostem de mim? Podem vir à tona,

corroborando aquilo que Honneth (2003) aponta como um rebaixamento do próprio valor de si mesmo.

O relato de que a escola somente se importa com a necessidade dos professores não é único, apareceu também na fala de outra participante. Ela afirma que a direção da escola não permite que as estudantes utilizem vestido em dias quentes, e que se sente injustiçada, pois as professoras podem ir trabalhar com essa roupa. Essa questão será abordada novamente adiante, no momento em que irei explorar as distinções de gênero na escola. Todavia, é importante pontuar que uma necessidade, a questão do calor, recebe tratamento diferente quando as envolvidas são professoras ou estudantes.

Outra manifestação de sentimento de injustiça, no que se refere à distinção entre docentes e discentes, está relacionada à alimentação escolar: *“Às vezes, para nós lá comer no lanche é Nescau e um pão seco, eles não passam nada. Daí para os professor, eles levam bolo, coisa... Mas acho que é porque também eles pagam, né? Mas, sei lá né...”*. Os jovens estudantes relatam que o lanche oferecido a eles é diferente do que vai para a sala dos professores. Eles supõem que os docentes pagam pelo próprio lanche e que, talvez, seja esse o motivo do lanche diferenciado. Contudo, os estudantes afirmam acharem isso injusto, pois o lanche dos docentes é produzido na cozinha da escola, pelas funcionárias responsáveis pela alimentação escolar e transportado pelo meio do pátio até chegar à sala dos professores: *“Eles passam com bolo na frente dos alunos tudo, né? A gente vai pedir um pedaço, Deus o livre se der para um aluno um pedacinho! Eles ficam louco!”*.

O problema da vontade que sentem de comer o lanche dos professores foi abordado em diferentes grupos focais com estudantes matriculados tanto no período matutino, quanto no período vespertino:

Tipo assim, muita das vezes, eles levam um bolo ali, tipo torta salgada, cachorro-quente e, tipo, eu acho isso é ruim. Porque, tipo assim, a gente tem que comer uma comida e eles outras?! Mesmo eles pagando, e o problema é, tipo assim, eles passam na frente das crianças, sabe? A gente sabe que a gente não pode comer, mas tem crianças que, tipo, vão lá e olham normalmente, vão ficar com vontade e, tipo, elas não podem comer.

A injustiça sentida aqui, refere-se à privação, pois a questão apontada pelos estudantes não se relaciona apenas ao fato de o lanche ser diferente, mas de que a alimentação destinada aos professores é melhor. Ficou clara, na fala dos participantes, que consideram que o lanche que vai para a sala dos professores seria *“mais gostoso”*. Nesse sentido, os estudantes estariam

sendo privados daquilo que consideram possuir mais qualidade. Uma vez mais, para os participantes, os professores ocupam um lugar de privilégio.

Embora, alguns estudantes tenham justificado a distinção na alimentação, pois são os professores quem pagam por esse lanche, alguns participantes se mostraram desconfiados de que os ingredientes utilizados sejam da própria merenda escolar: *“Eu acho que também é, tipo, os professores têm um lanche diferenciado, né? Sim, eles pagam. Só que eu acho, na minha opinião, que é das coisas que vem para nós, que é feito para os professores”*. Este depoimento foi completado por outra participante: *“Talvez seja o nosso, porque sempre a gente vai lá, sempre tá lá o caminhão da alimentação, vem, descarrega, mas nunca tem isso para a gente comer”*.

O problema de a escola não deixar claro qual é a dinâmica da alimentação dos professores acaba por fomentar comentários entre os estudantes, que passam a conjecturar acerca do que de fato acontece. Esse clima de desconfiança é terreno fértil para o desenvolvimento e intensificação de sentimentos de injustiça. Dois pontos problemáticos que orbitam em torno das questões apresentadas pelos estudantes são o fato de serem as servidoras municipais da alimentação escolar que produzem o lanche financiado pelos professores, e a passagem desses alimentos pelo pátio da escola, fazendo com que as crianças e os jovens percebam a distinção e tenham vontade de comer aquilo que não será destinado a eles.

A desigualdade de tratamento, relacionada à alimentação escolar não é percebida apenas no que se refere à relação professor-estudante:

Enquanto a gente come Nescau com bolacha ou comida crua. À noite, tipo, eles têm strogonoff, tem carne, tipo, assada, maionese... Sim, daí ela fala que é porque eles voltam do trabalho, que tem gente que trabalha o dia todo e volta do trabalho. Mas eu também, tipo, eu trabalho de manhã cedo e eu chego e venho pra escola, entendeu? E daí, na maioria das vezes, eu chego na escola, assim, com muita fome. Daí vai lá aquela comida, assim... Entendeu?! Ruim.

Durante a realização dos Grupos Focais, os estudantes matriculados no período matutino e vespertino teceram uma série de reclamações acerca da qualidade do lanche oferecido pela escola. Foi nesse contexto que uma das participantes fez o relato acima. Ela menciona que há diferença no lanche oferecido no período diurno se comparado ao do período noturno. Isso também ficou evidenciado no contraste da fala a respeito do lanche, proferida por um dos estudantes que frequenta a escola a noite: *“a merenda deles é boa também, serve bem, fazem com capricho, né? Não é aquela coisa que só fazem de qualquer jeito”*. Na temática da alimentação escolar, os relatos que ouvi pareciam ser de escolas diferentes. A reclamação dos

estudantes do período diurno evoca aquilo que Dubet (2014) explica como sentimento de injustiça frente ao princípio de igualdade. Os estudantes se sentem injustiçados, pois há diferença entre os lanches servidos, não somente quanto ao tipo, mas quanto à forma. Pois, enquanto os estudantes do período diurno reclamam que, por vezes a comida não está bem cozida, ou o pão é servido sem recheio, os discentes do período noturno elogiam a alimentação escolar, enaltecendo o cuidado com que é preparada e servida.

É importante, destacar que essas questões não passam despercebidas pelos atores escolares. De alguma forma eles ficam sabendo que há distinção no que se refere ao lanche. Em se tratando do lanche dos professores, a distinção está escancarada, pois se trata de algo que os estudantes veem passar pelo pátio, mas lhes é proibido consumirem. No que diz respeito ao lanche dos colegas que estudam à noite, os estudantes do período diurno se sentem preteridos, pois há aqui uma desigualdade de acesso a uma qualidade maior na alimentação. Em outras palavras, os estudantes, dos períodos matutino e vespertino, não têm o *status* de professor, bem como não possuem as regalias dos estudantes do período noturno e reivindicam: *“Eu acho que eles deveriam tratar os alunos nessa questão do lanche, igual. Não, tipo, é uma coisa melhor para os outros, outra coisa mais ou menos para os outros”*. O princípio da igualdade entre os discentes também foi ferido, promovendo sentimentos de injustiça, na situação a seguir:

Acho que o primeiro ponto, assim que é injustiça seria os privilégios dos alunos, com certos professores. Que nem a vereadora Mirim, não foi nem feito... Só foi escolhido ela, se fosse uma outra coisa também, que tivesse que escolher, eu acho que a diretora também ia escolher um certo aluno. Não ia dar o privilégio para nós escolher quem seria.

Esse relato refere-se a um programa do Poder Legislativo de Lages/SC. Segundo o site da Câmara de Vereadores do município, o programa “Vereador Mirim”

[...] busca despertar nos jovens o interesse pelo tema, ouvindo as suas ideias, sugestões, e tendo-os como formadores de opinião que conhecem na prática a importância da democracia e da participação popular. O estímulo ao envolvimento, se dará por meio da inserção de estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das redes pública e privada [...] (Branco, 2022).

Para participar dessas atividades, a escola deveria eleger um representante para ser o vereador mirim. Os participantes da pesquisa afirmaram se sentir injustiçados, pois a escolha do representante partiu da direção da escola, não sendo uma decisão democrática:

Porque era para ter sido em votação, que normalmente nas escolas é por votação. [...] Simplesmente a diretora veio aqui, perguntou quem sabia ler, quem gostava de

falar bastante, assim tipo, em público. E a gente falou que algumas pessoas aqui da sala... E ela simplesmente chegou e saiu de repente. Veio essa história de que a Eleonora foi escolhida para ser vereadora mirim, que foi escolhido apenas entre os professores. Assim que eles chegaram e escolheram, né? E tem esses preferidinhos, assim sabe?

Em primeiro lugar, é importante destacar que a escola, de certa forma, acaba burlando as regras do Programa Vereador Mirim, uma vez que a eleição para a escolha do representante não contou com a participação dos estudantes. Ora, se um dos objetivos do Poder Legislativo com esse programa é levar os estudantes a compreenderem a importância da democracia, como a escola será parceira nessa finalidade se não permite aos discentes participarem democraticamente da escolha de seu representante? Além disso, toda essa situação faz com que os demais estudantes se sintam preteridos, o que também, em alguma medida, fere os preceitos democráticos.

Outro ponto a ser destacado são os critérios que a diretora utilizou para selecionar os nomes dos candidatos que iriam para a apreciação dos professores. Um dos pré-requisitos seria “saber ler” (grifo nosso). A fala da direção demonstra privilegiar determinado perfil de estudante. Talvez a não participação dos estudantes na escolha do representante se deva, mais uma vez, pelo olhar desconfiado que a escola possui acerca das juventudes. Portanto, quem teria a capacidade de escolher seriam os adultos. Contudo, essa postura da escola acaba por excluir uma parcela do corpo discente ante a oportunidades como a desse programa.

François Dubet (2014) afirma que os atores sociais também almejam por “desigualdades justas” como base em alguns princípios. Essa questão apareceu na fala dos participantes ao se referirem a distinção de tratamento entre os colegas. Um estudante argumentou achar injusto o que acontece quando algum dos colegas passa mal. Para ele, houve uma desigualdade injusta entre os colegas Vincenzo e Francesca. Segundo o participante, o colega Vincenzo não incomoda os professores, fica somente sentado durante as aulas e estuda. Já Francesca, faz bagunça, não deixa os professores passarem a matéria e fala demais. Ocorre que em uma ocasião, Vincenzo passou mal e a intervenção da escola foi dar um copo com água para que ele bebesse e depois de um tempo mandou o estudante voltar para a sala. Em outro dia, Francesca também passou mal e a direção deixou que a estudante voltasse para casa.

Na opinião do participante da pesquisa, esse tratamento desigual foi injusto, pois ele vê como vantagem que a pessoa que está passando mal, possa voltar para casa. Em sua concepção, Francesca não merecia essa intervenção, pois não era considerada por ele uma boa aluna. Aqui há o que Dubet (2014) chamaria de um anseio por desigualdades justas, baseadas no princípio do mérito. Para o participante da pesquisa, a injustiça aconteceu, porque o mérito

foi ignorado. Nesse sentido, é possível inferir que a lógica meritocrática é tão intensa no cotidiano escolar, que faz com que os estudantes acreditem no princípio do mérito. Além disso, se os jovens discentes sofrem as consequências da meritocracia no que se refere ao desempenho escolar, às questões de indisciplina e até mesmo para poder participar de uma atividade externa, como o exemplo do Programa Vereador Mirim, exposto anteriormente, o que eles esperam é que essa lógica se aplique a todas as situações do cotidiano escolar. Na medida em que não percebem a meritocracia funcionar em uma situação em que seriam favorecidos, se sentem injustiçados.

Ainda no que concerne à distinção no tratamento entre os estudantes, a questão do uso da quadra, na ausência de algum professor, pelos discentes do período noturno veio à tona novamente:

É que, tipo assim, às vezes, as outras turma faz muita coisa errada, e a gente que é a melhor turma que tem... E aí, o professor de educação física, quando falta, a gente é liberado mais cedo para casa. Só que eles mesmo disseram que não podia. E as outras turma, quando falta Professor, eles são liberado para a quadra e a gente não. Aí a gente que fica na sala, copiando qualquer coisa.

Primeiramente, gostaria de ponderar acerca da dimensão do regramento escolar, presente na fala desse participante. Ele reclama que a escola, por vezes, libera os estudantes para irem mais cedo para casa, mas argumenta “*eles mesmo disseram que não podia*”. Vejo aqui uma fragilidade no regramento escolar. Provavelmente, em outra ocasião, a direção havia comunicado que não é permitida a saída antecipada de estudantes da escola. Entretanto, ao ter que lidar com a ausência de um professor, a regra é *alterada* (grifo nosso). Essa fluidez pode, além de fomentar sentimento de injustiça, favorecer um sentimento de insegurança. Essa realidade evidencia, novamente, que o regramento escolar está mais vinculado a uma ditadura do que a uma democracia. Ora, o ditador pode decretar e alterar decretos a seu bel-prazer, sem a necessidade de consultar a outrem. Como saber a forma de se portar se, além de as regras muitas vezes não estarem explícitas, aquelas normas que são comunicadas, são alteradas conforme as intercorrências do cotidiano?

Outro fator a ser analisado, a partir da fala do participante, é o de que os princípios do mérito e da igualdade estão em jogo na injustiça aqui sentida. O estudante argumenta que sua turma é a melhor da escola, diferentemente das outras que fazem “*muita coisa errada*”. Ele ainda assevera que, mesmo diante desse quadro, são as outras turmas que podem ir para a quadra, e a turma dele não. Em alguma medida, há aqui um clamor por igualdade, uma das questões que incomoda o participante é o fato de que dentre as quatro turmas do período

noturno, somente a dele não tem o direito de ir para a quadra da escola na aula vaga. Entretanto, o argumento que ele utiliza, evoca um asseio por uma desigualdade justa. Em sua visão, dentre as quatro turmas do período noturno, somente a sua mereceria ir para a quadra. Isso evidencia as variadas camadas que envolvem os processos de justiça entre os atores sociais.

Ainda sobre o relato do participante, gostaria de destacar a seguinte frase: “*Aí a gente que fica na sala, copiando qualquer coisa*”. Aqui, fica evidente que a ausência de um professor é preenchida por qualquer coisa. Os estudantes não conseguem perceber um sentido pedagógico naquilo que a escola os manda fazer nessas ocasiões. Aparentemente, a cópia é a alternativa da escola para não ferir a regra de não poder liberar os estudantes mais cedo. Todavia, os estudantes não compreendem a lógica estabelecida pela escola, o que demonstra uma possível ausência de diálogo por parte da direção escolar. Há algum motivo que justifique a distinção de tratamento relacionada a essa turma? E se há, esse motivo foi exposto e problematizado junto aos estudantes? Os relatos dos participantes demonstram que não.

A distinção entre os estudantes também se manifesta nas medidas de ação frente a comportamentos considerados indisciplinados pela escola. Um dos participantes afirmou: “*Tem professora que implica demais, tipo, não com todo mundo, mas com alguém específico...*”. Ao que outro completou: “*Que às vezes não tá fazendo nada!*”. Ao que tudo indica, há estudantes que acabam por serem o alvo das medidas de ação disciplinadoras da escola. Esse *modus operandi* evoca novamente questões relacionadas ao histórico comportamental de cada estudante. Haveria uma intensificação de tentativa de controle sobre aqueles que se demonstram mais “incontroláveis”? Ou ainda, ao sofrer um rito de instituição através da nomeação de “indisciplinado”, “mau aluno”, “aluno problema”, a implicância – denunciada pelo participante – se instaura? Dessa forma, independentemente de ter quebrado ou não alguma regra escolar, esse estudante será o principal suspeito?

As questões acima são evidenciadas no relato de um dos participantes: “*Tipo, teve várias vezes que a professora de português, tipo... Estava bastante pessoa conversando e ela, tipo, comigo é que ela mais implica. [...] Só que tem vez que eu não tô conversando, eu falo, tipo, eu pego e falo e ela já pega e implica comigo*”. Ao perceber que, em uma situação com vários envolvidos, sua sanção é mais intensa que a de seus colegas, ou ao não estar envolvido em uma situação e ainda assim sofrer uma sanção, o estudante se sente injustiçado.

Diante disso, esse mesmo participante afirmou que entra em conflito com a professora, dizendo que só iria respeitá-la se ela o respeitasse também. Vejo aqui que, ante o reconhecimento denegado, emerge o conflito social, assim como explica Honneth (2003), processo no qual os sujeitos passam a lutar por reconhecimento.

Outra situação de distinção entre os atores escolares foi abordada por algumas participantes da pesquisa. Nesse caso, a desigualdade é marcada por questões de gênero: *“Assim, eu vejo, no caso da nossa escola aqui, a questão do calção... As gurias não podem usar calção, do sexto ano para cima. Tipo, é um negócio que é chato! E aí, está com calor, a gente não pode usar um calção... Tipo, tem que ser tratada essa questão na escola”*. As jovens estudantes argumentam que acham essa situação injusta, pois essa regra só vale para as meninas. Na escola campo desta pesquisa, os meninos podem utilizar calção livremente, já as meninas precisam utilizar calça comprida. As participantes reclamam do calor que passam e que só elas precisam passar, visto que os colegas meninos possuem vantagens ante essa questão.

Elas ainda criticaram a direção da escola, acusando-a de machista. É importante salientar que as jovens estudantes fazem a análise crítica do campo escolar em que estão inseridas. Quando o assunto do machismo veio à tona no grupo focal, várias participantes se posicionaram quanto às questões de desigualdade de gênero que acontecem na escola. No que se refere a questão do vestuário, é possível problematizar acerca do machismo estrutural que também invade o cotidiano escolar, e é reproduzido pela equipe diretiva da escola que é composta apenas por mulheres. A intenção de controlar os corpos é tão forte, que nem a temperatura e o calor são levados em conta, fatores que não estão sob o controle da vontade humana. A situação se agrava, pois, a regra vale apenas para meninas, só a elas não é permitido sentir calor. Vejo aqui um caso de sentimento de injustiça com base no princípio da igualdade (Dubet, 2014), uma vez que a mesma regra não vale para todos e no princípio da autonomia (Dubet, 2014), já que as jovens estudantes não podem escolher que roupa vestir.

Enfim, o sentimento de injustiça que é suscitado pela distinção de tratamento entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes, ou entre meninos e meninas, demonstra as fragilidades na noção de justiça do cotidiano escolar investigado. Foi possível perceber que o que vale para o adulto, não vale para o jovem, o que vale para o estudante que corresponde às expectativas dos docentes e direção escolar, não vale para o que não corresponde e o que vale para os meninos, não vale para as meninas. Nesse contexto, determinados atores sociais possuem mais privilégios do que outros, fazendo com que diferentes camadas de injustiça sejam arquitetadas no cotidiano da escola.

4.2.2 Incompreensão: quando a pessoa que mora no estudante é ignorada

A relação pedagógica também é marcada pela incompreensão, essa realidade é vivenciada quando os estudantes não sentem que a escola compreende seus dilemas extramuros

escolares. Os estudantes afirmam que os desafios vividos no seu contexto social podem influenciar o desempenho escolar, essa afirmação corrobora que as experiências juvenis e estudantis nem sempre convergem. Em outras palavras, há diferença entre ser jovem e ser estudante e, aparentemente, a escola não tem compreendido essa realidade. Uma das participantes argumentou a respeito da influência que a vida cotidiana extraescolar exerce sobre o desempenho na escola:

Às vezes, ele pode ter problemas em casa. Que nem tem um aluno do sétimo, que ele tem vários problemas em casa. E ele é bem assim, tipo, desses de ficar atrapalhando a aula. Eles não pegam e conversam com ele. Às vezes, até os colegas só ficam julgando ele, entendeu? Não param pra entender o que acontece com ele, na casa dele.

Não há como a escola se propor a construir uma relação pedagógica significativa sem conhecer o contexto de vida de seus estudantes. Há um ser humano, além de um estudante com histórico de indisciplina. Essa participante consegue interpretar que o comportamento, considerado desajustado do colega, é reflexo dos dilemas que vivencia em sua casa. Ela ainda afirma que não somente os professores “julgam” esse estudante, mas também os colegas. Para essa participante, um caminho significativo, seria o do diálogo. Esse fator será problematizado adiante neste capítulo.

A incompreensão também provoca um sentimento de injustiça quando os estudantes alimentam expectativas quanto a alguma atitude, por parte da direção escolar, e essa se omite na resolução da situação. Um exemplo de expectativa frustrada se relaciona ao tratamento dado ao estudante que passa mal. Essa foi uma questão que apareceu na fala de um dos participantes da pesquisa, matriculado no período noturno: *“Tem vez que a gente está com alguma dor, alguma coisa, eles falam para gente tomar água. A gente está com dor de cabeça, eles falam para a gente tomar água. Eu acho que tem que ter um esforço a mais, né? Pelo menos...”*. Ele continua: *“Eu acho que, na diretoria, deveria ter remédio para os alunos. Em questão, tipo... Quando alguém tivesse doente, alguma coisa, para não tá saindo para casa toda hora, né? Porque tem gente que se faz”*.

O estudante sente que a escola não dá atenção devida às questões de saúde dos discentes. Ele chega a sugerir que a escola medicasse os estudantes. Novamente, as intercorrências desse cotidiano escolar esbarram na falta de diálogo. Aparentemente, esse estudante não entende que direção e professores não podem medicar os discentes, pois não possuem formação para isso. Uma simples falta de informação acaba por fomentar sentimento de injustiça, o que poderia ser solucionado através do diálogo.

Destaco ainda que, na visão do participante, a oferta de remédios por parte da escola iria coibir falsas atitudes de mal-estar dos estudantes. Uma vez que dissessem que não estavam bem, precisariam tomar remédios, assim menos estudantes iriam “se fazer” (grifo nosso), para evitar uma medicação desnecessária.

Os estudantes também se sentem injustiçados, quando são prejudicados de alguma forma por algum colega e ao fazerem a denúncia da situação na direção da escola, percebem que não será tomada nenhuma medida de ação:

Tinha um guri do sexto ano que, tipo, na hora do recreio, assim, ele fingia que tropeçava... Em uma certa vez ele, tipo, chegou a encostar, assim sabe? Em mim... E daí, eu cheguei e falei para minha mãe, falei para os meus irmãos e a minha mãe veio na escola e falou... Aí, ela [diretora] simplesmente disse bem assim ó, “eu preciso do nome do menino e qual seria”... Tipo, descobriu o nome dele, falou, e ela simplesmente não fez absolutamente nada com ele. Porque diz que ele é doente, mas ele não é, porque se ele fosse ele precisava de professora dois¹³, ele não tem. E ficou por isso mesmo, tipo... Aí, eu cheguei... E daí, na hora que ele foi tropeçar de novo, cheguei, dei empurrão nele, falei que ele tava pensando que eu não era ninguém, para ficar encostando a mão em mim... E meu irmão ficou bem louco, meu irmão queria vir na escola e queria pular nesse guri. Aí eu cheguei e falei, “não, né?”. Porque até então, meu irmão é de maior, e o guri é de menor e, quem ia se prejudicar, era meu irmão... E ela não fez nada em relação a isso, e até ela disse que ia fazer uma reunião com os pais, porque, até então, não foi só a gente do nono ano que ele passou a mão, tinha outras meninas do oitavo também. E ela não fez nada tipo só deixou e passou...

A estudante, que relatou a situação acima, sentiu-se desrespeitada pelo colega, afirmando que ele “passou a mão” (grifo nosso) em algumas meninas das turmas do oitavo e nono ano. Ao procurar apoio da direção escolar frente ao que estava acontecendo, há a promessa por parte da escola que uma reunião será feita. Porém, percebendo que nada foi feito, a estudante se sente injustiçada. Uma questão que gostaria de salientar é a de que diante da não resolução por parte da escola, a família tem a intenção de fazer justiça com as próprias mãos, através de violência. A situação somente não chega a vias de fato, pois a estudante preocupa-se com as consequências que seu familiar terá.

É curioso perceber que os participantes da pesquisa não fizeram qualquer menção de tentativa de a escola buscar outros meios de desconstruir culturas de violência, a não ser pela repressão. A injustiça acaba emergindo, pois quando a escola entende que uma atitude foi indisciplinada, busca meios de repressão para tentar fazer cessar o comportamento indesejado. Entretanto, quando são os estudantes que se sentem incomodados com determinada atitude de um colega, a escola parece se omitir quanto à intervenção.

¹³ A participante refere-se à Professora de Apoio à Inclusão, presente nas turmas em que há algum estudante com deficiência.

A incompreensão também provoca sentimento de injustiça aos participantes da pesquisa ao perceberem que suas demandas juvenis são ignoradas. Eles têm sentido que suas vontades e perspectivas sobre a escola não são levadas em consideração.

Ao perguntar aos participantes do grupo focal se houve alguma vez em que se sentiram entendidos pela escola, vários estudantes riram e disseram que não. Diante dessa resposta, perguntei a eles se a escola ouve o que têm a dizer. Mais uma vez, responderam que não.

No que se refere à indiferença da escola frente aos anseios dos jovens, novamente o assunto da ida para a quadra da escola durante alguma aula livre veio à tona. Os estudantes sentem que não adianta pedir, pois suas vontades não são levadas em consideração.

4.2.3 Injustiça Sentida Através da Discriminação

Experiências de discriminação também são apontadas pelos jovens estudantes, como promotoras de sentimentos de injustiça. Essa discriminação se manifesta através de homofobia, intolerância religiosa e machismo. As posturas discriminatórias da escola podem ser consideradas violências simbólicas, pois em todos esses casos há a imposição de um arbitrário cultural, seja da sociedade heteronormativa, patriarcal ou cristã. Além disso, há relatos de uma atitude professoral discriminatória, inclusive ante às não aprendizagens dos estudantes.

Uma participante afirmou que sofreu preconceito por parte de um professor:

Eu acho que os professores precisam ter cuidado com suas atitudes, porque foi no momento em que a gente tava fazendo aulas online... E daí eu peguei e voltei a fazer aulas presenciais e eu peguei e escutei isso que o professor falou e tipo eu fiquei bem mal com o que ele falou. Eu até parei de fazer aulas, tudo por causa de uma atitude dele. Ele simplesmente falou, tipo, a questão de eu ser magra. Ele pegou e falou... Só que de uma palavra que, tipo, me abalou bastante, eu me senti bem mal em relação a isso!

A estudante se sentiu injustiçada em virtude de comentários do professor em relação a seu peso. Na ocasião relatada pela participante, as aulas presenciais estavam começando a retornar, devido à redução da pandemia do COVID-19. Nesse momento, os estudantes poderiam optar por frequentar a escola ou realizar atividades em casa. Ao retornar à escola, a estudante depara-se com comentários discriminatórios do professor relativos ao corpo dela. A situação faz com que a estudante perca a vontade de frequentar as aulas, retornando ao ensino remoto.

Sabemos que, muitas vezes, as relações entre os jovens estudantes são marcadas por hostilidades e falta de respeito, como já evidenciado em situações problematizadas neste

capítulo. Esse cenário pode acabar por desestimular a frequência escolar, levando os estudantes, vítimas de atitudes hostis, a perderem o desejo de habitar o cotidiano escolar. Entretanto, se a hostilidade parte do corpo docente, a situação se agrava, pois é esperado pelos estudantes que os professores os protejam e zelem por sua permanência escolar.

O relato da participante demonstra como a relação pedagógica pode ser fragilizada a partir da atitude professoral. O peso ou outras características corporais dos estudantes não dizem respeito ao professor, bem como não interferem nos processos de aprendizagem, foco da atuação docente.

Os participantes da pesquisa também afirmaram que: “*a escola é homofóbica, da parte da direção*”. Foi interessante perceber que, durante a realização dos grupos focais, não houve nenhum relato de que os colegas estudantes sejam homofóbicos. Todos os depoimentos referentes a esse assunto envolviam ou a direção ou algum docente:

Teve uma época assim, ali no sexto ano, que eu tava me descobrindo, assim, sabe? Descobrindo a minha sexualidade... De quem eu, realmente, era e, tipo, eu mudei completamente meu jeito de se vestir, assim sabe? Eu mudei, assim... Eu me vestia bem piação, assim. Ai essa professora Antonella, chegou e disse pra minha mãe que, tipo, ela percebeu... Ela perguntou o que estava acontecendo comigo, que ela percebeu que eu mudei bastante, assim sabe, que eu mudei meu estilo, meu jeito de falar, de conversar... E daí, a minha mãe disse pra ela cuidar da vida dela, porque tipo, se eu mudei, ela não precisava saber o porquê, né? Ela não precisava saber, e daí, tipo, eu fiquei: “que que ela quer saber? Ela não precisa saber, ela tá aqui pra dar aula não pra saber, tipo, a questão da minha sexualidade ou por que eu mudei...” Entendeu?

A jovem estudante se sente incomodada pelo fato de a professora chamar sua mãe para conversar acerca de sua sexualidade. É possível perceber aqui que até mesmo a família se opõe à atitude da docente. A discente se sente invadida em sua vida pessoal e argumenta que, em sua visão, esse não seria o papel da docente.

Na sequência há o depoimento de uma situação de homofobia partindo da direção escolar:

Aqui tem uma parte de desrespeito que aconteceu comigo, com o Giuseppe, com o Giovanni e com o Salvatore... Tipo assim, foi uma parte que a gente tava, todo mundo brincando, na hora do intervalo... [...] A gente é muito amigo, a gente se conhece desde a quinta série. [...] A gente sempre brinca, a gente anda de mão dada, na parte de amizade... E sempre rola um bullying, na parte da direção falando: “Nossa! Larga disso! É para você casar com uma mulher!” Tipo, desrespeitando o que eu vou querer ser na outra parte sexual, entendeu? Sempre falando coisas que é para magoar a gente, ou deixando o mesmo de eu acreditar que... Vamos supor, o Giuseppe quer ser outro gênero, e eu, e elas vão ficar desrespeitando ele. Isso é uma parte que acontece muito também.

O participante aponta como falta de respeito a postura da direção da escola, na medida em que os discrimina por estarem de mãos dadas. A chamada de atenção da direção é permeada por um tom jocoso ao que o estudante nomeia como *bullying*. Aparentemente, os participantes se sentem injustiçados, pois ao invés de a escola combater o *bullying* dessa ordem, ela mesma o pratica.

O conservadorismo e a heteronormatividade não afetam apenas aos estudantes, essa também é a métrica da direção da escola, ao lidar com as questões de diversidade sexual e de gênero dos professores:

É, e tinha também um professor de teatro que ele era homossexual, né? E, tipo, muitas das vezes, a gente ia fazer uma peça, até então. [...] Ele não queria fazer o homem, assim, sabe? Ele queria fazer a guria, ele chegava lá, ele dançava e tals... E a diretora chegou e falou: “Não! Porque ele é homem, ele vai fazer o homem”. E que era para ele parar de ser afeminado.

Até mesmo em questões relacionadas à dramaturgia dentro da escola, a direção interfere, impondo padrões. Segundo a participante, a escola mandou o professor “parar de ser afeminado”, demonstrando que busca controlar também os corpos dos professores.

A discriminação também se manifesta, nesse cotidiano escolar, na forma de intolerância religiosa:

Por conta de eu ser da Umbanda, né? Umbanda, a maioria conhece como macumba. E daí sempre quando, tipo, tem gente que começa a falar muita merda sobre Umbanda e daí eu vou, tipo, dialogar e eles começam meio que, tipo, a desrespeitar... Tipo a professora de português, esses dias foi uma, né? Que eu e o Stefano estava dialogando, ele me pediu uma informação, eu falei e ela tipo discordou totalmente, falando que ela já tinha vivido isso. Só que era na Quimbanda, totalmente ao contrário da Umbanda, e que eu não sabia de nada disso.

Além de o participante se sentir desrespeitado, dentro da escola, no que se refere à sua tradição religiosa, a professora discrimina sua fé, invalidando o que o estudante falava acerca de sua religião para um colega. A questão da intolerância religiosa também parte dos próprios estudantes:

Que nem assim, eu acho que a maioria que sabe que eu frequento a igreja, né? Eu sou cristão. E, muitas vezes, quando acontece alguma coisa na sala, tem certos alunos que usavam isso contra mim, entendeu? Tem uns ali que me respeitavam, o Roberto ali, os piá, tudo me respeitava. Agora, tinha pessoas da sala que usava isso: “só porque você é da igreja, você acha que é santinho”... Não sei o quê... Ficava falando um monte de coisa e, às vezes, eu tinha que me segurar, para não piorar para mim, né? Porque se eu for lá, falar, tipo... Não era só uma... Era várias, sabe? E ela falava as coisas pra diretoria, ia dar B.O. pro meu lado, né? Mas, por causa disso, às vezes,

eu me senti bem... como é que eu posso dizer? O povo ficava invocando comigo, só por causa... Porque eu sou cristão né, cara?

A escola como um espaço habitado por uma diversidade humana, precisa construir relações fundamentadas no respeito às diferenças. Se porventura a escola não aborda temáticas relacionadas à religiosidade, no sentido de promover respeito e empatia entre os diferentes, a consequência poderá ser o desrespeito entre os atores escolares.

A discriminação no que se refere ao gênero, foi evocada em um dos grupos focais, referente à proibição do uso do calção apenas por estudantes do gênero feminino, algo que já problematizei no que se refere à distinção de tratamento entre meninas e meninos. Entretanto, trago à tona esse assunto novamente, nesta seção, pois as estudantes se sentem discriminadas devido a essa regra:

Na verdade, que isso é muito machismo, né? Tipo, elas fala assim: “Ah, vocês não podem vir, porque senão os professores vão ficar olhando...” Coisas assim... Na verdade, eu acho que elas deviam chegar nos professores e falarem, né? Que isso é falta de respeito, entendeu? E a gente ia ser livre para usar o tipo de roupa que a gente quisesse, entendeu? Na escola, então... Assim, eu acho isso... Horrível!

As estudantes interpretam a distinção de gênero ante à regra escolar, como machismo. Em outras palavras, elas conseguem analisar criticamente a situação a qual são submetidas. Em outro depoimento acerca da mesma temática, uma estudante que reivindica que a escola trate a todos os estudantes da mesma forma, sem favoritismo e privilégios, dizendo não achar justo que os meninos possam vir de calção e às meninas seja somente permitido o uso de calça comprida. A questão aqui não é nem a recomendação de que a escola exija o uso de calça, mas a proibição do uso de calção pelo simples fato de as estudantes serem meninas e não meninos. O gênero está sendo utilizado como base para a construção de regras desiguais.

As fragilidades na aprendizagem dos estudantes também acabam por disparar processos discriminatórios por parte do corpo docente. Uma das participantes da pesquisa relatou que no ano de 2021, quando acabavam de voltar de uma pandemia, a professora de matemática não tinha paciência para explicar os conteúdos. A estudante afirma que a docente explicava somente uma vez e que, caso algum estudante pedisse para ela explicar novamente, era extremamente grosseira com a turma. Segundo a jovem, a professora humilhava alguns estudantes na frente dos demais colegas da sala, não se importando com eles.

Daí, tipo, muitas das vezes alguém realmente tinha dificuldade, assim. E ela chegava, e tipo, ela explicava uma vez e quem não entendeu... Porque tava conversando ou era falta de estudo... E a gente tinha que estudar... Mas, às vezes... Ela falou que, tipo, a

gente não ia ser ninguém na vida! Que nem, tipo... Que não é normal tipo uma sala inteira tirar zero em uma prova, né? E todo mundo tirou zero na prova dela! Ela falou que, tipo, a gente não ia ser ninguém na vida, porque a gente não tinha estudado e a gente tava levando a brincadeira. Mas na verdade é... Na verdade, era porque, tipo, era um negócio muito difícil que ela tinha explicado pra gente. E que a gente nunca tinha visto na vida e ela queria que a gente aprendesse. Tipo assim, um dia para o outro, tipo... Um dia ela passava aquilo e no outro dia ela já fazia atividade normal e ela queria que a gente aprendesse.

A professora atribuía as não aprendizagens à falta de estudo ou conversas durante a aula. Entretanto, a participante afirma que o conteúdo era difícil. Ela inclusive supõe haver algo de errado quando a turma toda vai com nota zero na avaliação. Aparentemente, a estudante percebe que essa não aprendizagem não é de responsabilidade somente dos estudantes. Outro fator a ser destacado a partir desse relato é a reação da docente diante das dificuldades dos estudantes. A professora evoca o clichê de que a escola serve para que as pessoas “sejam alguém na vida”. O discurso da docente invalida a existência dos jovens estudantes e mascara fragilidades nos processos de ensinagem. Aqui os atores escolares são discriminados por não corresponderem às expectativas de aprendizagem da professora.

Os participantes relataram que, no ano anterior, outro professor afirmou que não trabalharia os conteúdos de oitavo ano com a turma, justificando que os estudantes não teriam o potencial para aprender. O docente comunicou que utilizaria o conteúdo correspondente ao sexto ano do Ensino Fundamental. Ante esse cenário, destaco o que Rosenthal e Jacobson denominaram como “efeito pigmalião”. Perrenoud (1978, p. 142) cita esses autores, afirmando que eles “puseram em evidência o facto de que os progressos dos alunos no decurso de um ano escolar dependiam grandemente da ideia que o professor tinha à partida das suas possibilidades de progressão”. Este é o “efeito pigmalião”: na medida em que a expectativa do docente é a de que a turma não irá aprender, ele acaba por não ensinar efetivamente a esses estudantes. Em outras palavras, as expectativas que os professores têm acerca de um grupo de estudantes pode influenciar sucessos e fracassos no percurso formativo deles.

Todos os aspectos relacionados à injustiça sentida decorrente de processos de discriminação, me levam a problematizar essas questões à luz do que Charlot (2002) chama de “violência da escola”. O autor considera que as violências no cotidiano escolar não partem somente dos estudantes o que seria a “violência à escola”. Mas, para ele, existe aquela violência que a escola promove, a “violência da escola”. Uma vez que partem, dos professores e direção escolar, críticas frente às características corporais, orientação sexual, religião e fragilidade nas aprendizagens dos estudantes, a escola torna seu cotidiano hostil às diversidades e desenvolve

uma postura violenta contra o corpo discente. Dessa forma, a violência da escola alimenta o sentimento de injustiça dos jovens estudantes.

4.2.4 Censura: quando as vozes juvenis são silenciadas

Por fim, ainda há outro fator que perpassa a relação pedagógica promovendo sentimentos de injustiça, a censura. Os jovens estudantes sentem que nessa escola não é possível expressar opiniões e, quando tentam fazê-lo, são censurados e, por vezes, ameaçados inclusive com poder policial, conforme citado anteriormente. Uma das participantes da pesquisa afirmou:

É... tipo também que nem assim a gente tinha um grupo, assim, sabe? Na sala... E que a gente falava mesmo, assim, quando a gente se estressava com a diretora. Que era... Falando que ela era muito injusta e tal... A gente ia lá e falava e tipo sempre tinha alguém que ela ia mostrar para a diretora. A gente não podia falar nada, tipo, que a gente não concordava com ela, que ela vinha aqui e se irritava e a gente que era errado! Ela nunca tá errada!

O silenciamento juvenil, exposto no relato acima, se traduz em variadas expressões que apareceram durante os grupos focais: “Ela quer que nós seja um fantoche dela”; “só ela tá certa”; “é meio que manipuladora”; “meio que manipula gente”; “a gente não tem a opinião própria”. Essas questões trazem à tona aquilo que já pontuei neste trabalho, acerca das problematizações propostas por Dubet (1998) quando afirma que os jovens estudantes lidam melhor com a construção de experiências do que com a internalização de papéis.

Na medida em que se sentem fantoches manipulados pela direção da escola e que suas opiniões são sempre invalidadas, papéis são impostos a esses atores sociais no cotidiano escolar. Essa realidade já foi evidenciada no presente capítulo nas diversas vezes que os jovens se sentiram injustiçados e suas reivindicações não foram levadas em consideração.

4.3 PRECARIZAÇÃO DE CONDIÇÕES ESCOLARES

Outro fator que surgiu como promotor de sentimento de injustiça é o da precarização das condições escolares. A temática da alimentação escolar figurou novamente nessa categoria. Os participantes, do período diurno, reclamam da qualidade, variedade, e até mesmo das condições de higiene que são proporcionadas no momento da distribuição do lanche. Os estudantes chegam a desconfiar que os alimentos de melhor qualidade não são distribuídos a eles:

É, e também, tipo, as frutas, tipo, tem muitas vezes que eles botam maçã cheia de bichinho para a gente comer... Enquanto lá dentro, tipo, tem... A gente consegue ver que lá dentro, tem as frutas boas lá e tals... Uma vez, a gente entrou lá... Não sei quem entrou comigo para ajudar a levar um balde lá atrás e, tipo, bolacha assim que era para a gente, elas comendo, entendeu? Lá dentro da cozinha e tal, tipo, a bolacha, assim, tipo, elas dão bolacha murcha, quando elas vão servir bolacha. Daí, eu acho isso ruim, daí.

Uma vez que não há uma comunicação clara entre a direção e os estudantes e que esses não possuem nem o direito de reivindicarem por melhores condições, situações como a relatada, em que há desconfiança por parte dos jovens, podem se instaurar corriqueiramente.

A questão da limpeza dos banheiros também acabou sendo pauta nos grupos focais:

E limpar os banheiros, principalmente, e ter mais higienização, ter papel higiênico e coisa para a gente lavar as mãos. Porque, tipo assim, normalmente, no banheiro das meninas, tipo, quase nunca tem papel. A gente tem que ir ali pedir para a tiazinha, papel higiênico. E não tem sabonete para lavar as mãos e nem papel toalha para secar também. Normalmente tá tudo sujo molhado e fedido!

A estudante não está reivindicando artefatos que seriam considerados supérfluos. O que a jovem pede é por garantias básicas de higiene. Como se sentir pertencente ao território escolar sem mínimas garantias relacionadas às necessidades fisiológicas dos estudantes?

A precarização de recursos relacionados às salas de aula também foi apontada pelos participantes. Eles afirmam que a ausência de ventiladores nas salas é um problema em dias quentes. Além disso, gostariam de contar com acesso à internet para que pudessem realizar pesquisas e apresentar trabalhos, bem como que cada sala possuísse um projetor multimídia. Nessa mesma perspectiva, os estudantes lamentam o fato de a escola já não mais possuir uma sala de informática.

Ante essas reivindicações, é possível perceber que os estudantes também se preocupam com o aprendizado proporcionado pela escola, entendendo que alguns recursos contribuiriam ao andamento das aulas. Seja no bem-estar dos atores escolares, no caso do anseio por ventiladores, sejam nas inúmeras possibilidades que as tecnologias digitais permitiriam ao aprendizado.

No grupo focal, realizado com os estudantes matriculados no período noturno, mais uma vez, as questões relacionadas à quadra da escola aparecem. Dessa vez, os estudantes reclamam da qualidade da estrutura física:

Mas eu mudaria a quadra aqui, tipo, colocava uma quadra de verdade mesmo. Porque ali, é que nem diz ali, é só o concreto. que fala, né? E eu mudaria isso, porque,

às vezes, tem gente ali que vem jogar com chuteira, assim. Que nem o Cauã, que ele acabou rasgando a chuteira dele, por causa da quadra ali, entendeu? O problema no chão, daí, o cimento... [ri] É... Daí é, por isso, eu mudaria mais a quadra, tipo, algo que não rasgasse ali, sabe?

Percebe-se que os estudantes não estão alheios à necessidade de melhorias na estrutura física da escola. E, nesse caso, sentem-se lesados, em virtude da falta de condições adequadas para a prática de atividades físicas.

4.4 POR UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA PERMEADA PELO DIÁLOGO COM AS JUVENTUDES

Conforme foi possível perceber ante o que problematizei até aqui, no presente capítulo, em meio a todo esse contexto, a relação pedagógica está sendo marcada pela ausência de diálogo. Esse quadro, por vezes, traduz-se na ausência de uma escuta genuína por parte da escola. Ou, nas palavras de alguns jovens, sujeitos desta pesquisa: *“Às vezes, a gente fala alguma coisa, mas parece que vai de um ouvido e sai pelo outro”*. Talvez outra questão precise compor essa discussão: Os jovens estudantes têm se sentido escutados? Durante a construção de dados, um jovem nos confessou que se ele fosse diretor de escola, ouviria mais os estudantes.

Em outras palavras, os jovens anseiam por uma escuta por parte da escola e não somente por serem ouvidos, mas por ouvir também, pois, além da escuta, reivindicam diálogo. Nesse sentido, propomos que escutar pressupõe dialogar. A esse respeito, Paulo Freire problematiza acerca da “aventura dialógica”, afirmando que alguns docentes não gostariam de correr esse risco, que é acompanhado da problematização. E, por isso, “se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem ‘canções de ninar’. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas ‘palavras’, adormecem a capacidade crítica do educando” (Freire, 2018, p. 70). Dessa forma, Freire aponta que os professores afirmam ser necessário “obrigar” os jovens a estudarem, a saberem.

Quando não há diálogo há uma tendência de os jovens sentirem-se julgados, foi o que afirmou um dos participantes da pesquisa, quando disse que seria importante que os professores tentassem conversar, *“ao invés de só irem julgar um aluno e brigar com ele”*. Esse estudante ainda aponta que, às vezes, o jovem *“já deve estar com muita coisa na cabeça dele e, simplesmente, vem mais essa preocupação com professor, com suspensão, essas coisas assim”*. Frente a essas afirmações, é possível supor que a dinâmica escolar, seus códigos e regras

parecem estar distantes das culturas juvenis, do modo como o jovem percebe e busca resolver seus conflitos, nas mais variadas dimensões.

É possível afirmar que escutar é buscar compreender. Será que os jovens se sentem entendidos pela escola que aí está? A resposta que eles construíram a partir desse questionamento é que, poucas vezes, a escola os entende. O sentimento de desconfiança frente à juventude acaba por fragilizar as relações da escola com essas gentes.

Uma escuta compreensiva leva em consideração os sentimentos de quem comunica, suas intenções, suas verdades. Não se trata de simplesmente escutar e concordar com tudo o que foi dito. No entanto, essa escuta também não está relacionada a escutar para logo em seguida invalidar o conteúdo ouvido.

Acerca disso, uma jovem nos disse: *“Eu tentei explicar, só que não adianta. A diretora, quando coloca uma coisa na cabeça, é meio que manipuladora.”* Ao que outra jovem completou: *“É meio que, tipo assim, só ela tá certa!”*. Talvez, o que os anseios juvenis estão dizendo é que o mundo adulto precisa de fato considerar os conteúdos de suas falas. Talvez, o que tem sido praticado é uma escuta indiferente...

A compreensão que acompanha a escuta exige vigilância no tratamento da informação ouvida. Em outras palavras, a escuta pressupõe tratar com zelo o conteúdo ouvido. Para tentar elucidar o que defendo aqui, aponto para o que um jovem me falou: *“Eu acho que eles deveriam vir e conversar diretamente com o aluno. Para eles entender o lado dos alunos, não simplesmente eles falarem para os outros professores, espalhando daí...”*. Ele ainda afirmou que diante disso, *“cada vez mais, vai aumentando a situação. Tem vezes que a gente se sente constrangido, porque a questão de que vai aumentando a situação e, no final, não é nada do que aconteceu”*. Essa fala corrobora outro depoimento em que um estudante afirmou sentir diferença entre o tratamento dado aos professores e aos discentes. Nesse sentido, parece que para a escola as resoluções só são confiáveis se forem tomadas pelos adultos, neste caso, os professores. Assim, aquilo que acontece com os jovens estudantes corre o risco de ser tratado com leviandade, gerando, como o próprio jovem afirmou, um constrangimento ao saber que suas questões estão em debate entre o grupo de professores.

Nessa perspectiva, há que se considerar que escutar os jovens estudantes é conceber e existência de juventudes, no plural. Algo que identifiquei em outra pesquisa, é que há uma tendência homogeneizante das representações acerca da juventude, por parte dos docentes (Linder-Silva, 2015). É como se o professor precisasse estar em alerta o tempo todo, considerando todo jovem como antagonista. Em virtude disso, entendo ser urgente desenvolver uma escuta que considere as juventudes múltiplas, que perceba que a juventude vivida é

resultado de uma construção sócio-histórica de cada indivíduo e que, portanto, os professores não têm, nas salas de aula, uma juventude uníssona. Dar ouvidos às juventudes significa reconhecê-las como plurais. Outro aspecto importante, nesse mesmo sentido, é reconhecer que a juventude é tão diversa, que essa realidade não permite que o professor compare a juventude atual com a sua própria experiência juvenil. Chamo isso de anacronismo pedagógico, que consiste em o professor olhar para a escola atual, com as lentes da escola que cursou.

Trabalhar a partir da pluralidade juvenil é também levar em consideração o que o jovem estudante pensa acerca das questões cotidianas da escola. A esse respeito, um jovem me disse: *“É... O que falou ali, da falta de comunicação dos alunos. Porque, muitas coisas que acontecem, eles não perguntam se a gente concorda ou não”*. Sendo assim, os jovens querem participar das decisões da escola e, além disso, eles têm direito a essa participação.

Outro aspecto dessa escuta que gostaria de destacar é que escutar é entender que há diferença entre ser jovem e estudante. Frente a essa necessidade, é preciso perguntar: quais dilemas perpassam o cotidiano juvenil extraescolar? A escola tem a ver com isso? Há, por parte de alguns estudantes jovens, a preocupação com o que se passa no dia a dia dos colegas e que pode influenciar o desempenho escolar. Talvez essa seja uma escuta que vai além, que busca ouvir o subjetivo, o que não está aparente no cotidiano da escola, mas que se mostra a partir de pistas na relação do estudante com as atividades propostas e com os atores escolares.

Essa dimensão evoca novamente a importância de a escola buscar compreender os estudantes. A esse respeito, uma jovem nos disse: *“Tem professor que, tipo, não compreende que o aluno tá passando por um momento difícil. Ai, fica tratando ele mal”*.

Há vida além da escola, há um jovem além de um estudante! E essa vida e juventude podem estar permeadas de inúmeras fragilidades. Caso a escola negligencie essa realidade, poderá incorrer em propostas pedagógicas que em nada dialogam com o contexto de seus estudantes, corroborando processos de ensino e aprendizagem vazios de sentido.

Em se tratando do fazer docente, é preciso também considerar que escutar é desenvolver uma práxis pedagógica que contemple os anseios juvenis. Quando o professor se dispõe a escutar os jovens estudantes, é preciso que essa escuta o impulsione a refletir sobre o seu fazer pedagógico, buscando transformações no cotidiano das aulas que contemplem os anseios das juventudes. Dessa forma, esse docente aprende a dialogar com elas. É o que Paulo Freire defende quando afirma que *“é nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele”* (1996, p. 119). É no diálogo, é no caminho que vamos construindo novas

possibilidades pedagógicas em coautoria professor-estudante. Se os professores ficam somente na escuta, mas não partem para ação, o processo não está completo.

E, muitas vezes, é essa a reivindicação juvenil. Isso fica claro quando uma estudante asseverou, acerca da escola: *“Se ouve, pode até ouvir, mas também não vai resolver nada”*. A falta de resoluções pode desgastar a relação pedagógica, levando os jovens a, pouco a pouco, deixarem de expor o que pensam.

Escutar é amar as gentes! É o que Paulo Freire defende quando afirma que “O diálogo não pode travar-se numa relação antagônica” (2018, p. 51). Para ele, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2018, p. 51). Essa perspectiva também aparece na fala de um dos participantes da pesquisa: *“Mas é porque, tipo, esse professor, ele entende a gente... Ele explica, ele sabe conversar com a gente. Da nossa parte, tipo, a gente respeita ele e ele respeita nós. Tem, tipo, essa mesma sintonia... Têm muitos professores que não têm isso”*. Entendo que esse amor às gentes é traduzido neste respeito. Respeito pelo outro, por sua identidade, acolhendo suas contribuições.

Outra participante da pesquisa afirmou:

A professora Caterina é muito boa! Ela é uma pessoa, tipo assim, que ela não só dá aula, mas ela também é como se fosse uma amiga para gente, sabe? Da sala toda... Tipo assim, muita das vezes, que nem, ela percebe que a gente não tá legal, ela vem, senta, conversa, assim, com a gente, sabe? Ela se preocupa bastante com a gente! E é bem... A gente se sente, tipo... A gente não sente que ela é só nossa professora, sabe? A gente sente como se ela fosse uma amiga nossa, também, que a gente pode confiar nela, assim. Nas aulas dela, a gente se sente bem mais à vontade.

A esse respeito, Paulo Freire assevera que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (2012, p. 86-87). Além disso Freire lança o seguinte questionamento: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (2012, p. 86-87). Amar as gentes é reconhecê-las, é estar disposto a renunciar ideias prévias para construir ideias juntos. “Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis” (Freire, 2018, p. 51).

Por fim, entendo que toda essa escuta aqui proposta, transforma relações e realidades. Quando professores e estudantes se escutam mutuamente e, dessa forma, constroem diálogos, o cotidiano escolar juvenil é transformado em um lugar do encontro. Do encontro com a aprendizagem, do encontro com o respeito, do encontro entre os sujeitos. Isso fica claro no

depoimento que ouvi de um jovem: *“Só que assim, eu já vi vários alunos bagunceiros, aí quando chegar um professor que conversava, que queria procurar entender, os alunos bagunceiros se acalmavam, ficavam tranquilos, entendeu?”*. O que este jovem estudante está dizendo é que uma “postura escutatória” (grifo nosso), que busca dialogar e compreender, pode influenciar inclusive os comportamentos estudantis, que muitas vezes são considerados inadequados pela escola.

Ante todo o exposto até aqui, é preciso considerar que os desafios no trabalho pedagógico com as juventudes são significativos. Por vezes, os adultos da relação escolar – professores, gestores, e demais funcionários de uma escola – não vivenciaram processos dialógicos em sua formação escolar. Nesse sentido, essa “postura escutatória” (grifo nosso) precisa ser aprendida para que, dessa forma, seja possível romper o anacronismo pedagógico. Portanto, isso evidencia a pertinência de discussões que envolvam questões juvenis nos processos de formação inicial e continuada de professores.

A necessidade do desenvolvimento dessa postura, por parte dos docentes, também se dá, pois, frente aos aspectos que permeiam a experiência juvenil, já aqui problematizados, entendo que um movimento inicial, em direção ao diálogo, precisará partir dos adultos em direção aos jovens estudantes. Ecoou da fala dos sujeitos de pesquisa que, quando há este movimento por parte do docente, as relações são transformadas. Uma escola que escuta a juventude fomenta experiências escolares significativas e corrobora relações mais sólidas na dinâmica professor-estudante. Nesse sentido, é importante salientar que a forma de dialogar precisa ser pertinente às juventudes: *“Tinham que tratar igual jovem, não tratar igual criança, sei lá, o jeito que elas falam, sei lá não sei explicar... Elas não conversam, tipo, sei lá...”*. Os jovens querem dialogar, na medida em que seus interlocutores os respeitem e não os tratem como crianças.

Portanto, entendo que o diálogo seria um importante instrumento no cotidiano escolar para ser utilizado como forma de intervenção ante situações consideradas indisciplinadas, uma vez que a busca pelas raízes de um comportamento tido como inadequado forneceria aos docentes e direção escolar subsídios para pensar em intervenções de fato efetivas, que poderiam resultar em transformação social. Essa questão ficou evidente na fala de uma das participantes da pesquisa:

Eu acho que, além disso, deveria ter a conversa com o aluno também. Porque, às vezes, também não tá sendo fácil pra ele [...]. Acho que é legal não só chegar e chamar os pais e inventar um monte de coisa ou falar que o aluno realmente fez. É legal, chegar e conversar com ele também. Se a conversa não resolver, aí sim chama os pais na escola.

Além disso, é através do diálogo que a mediação pedagógica acontece. Procedendo dessa forma, a escola poderia proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas, garantido o direito de aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, o diálogo também seria uma ferramenta para a descoberta dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como de suas dúvidas e não aprendizagens. O que favoreceria a uma construção de uma relação pedagógica mais sólida ante a apreensão do conhecimento. Quando, em uma interlocução, durante os grupos focais, perguntei aos participantes em que tipo de aula eles aprendem mais, um jovem respondeu: *“Ah, com professor que dialoga! Tipo, conversa bastante com a gente”*. Outro participante afirmou que os professores precisam *“saber conversar, saber se expressar, pô... Saber conversar como se fosse uma conversa normal, assim, eu acho que é nas coisas normal que aprende, né? De igual pra igual. Não querer meio que explicar muito, se engrandecer*. Os estudantes percebem que, em relações mais horizontalizadas, a aprendizagem de fato acontece.

O diálogo também favorece a identificação da realidade sócio-histórica dos discentes. Visto que esse é um clamor dos jovens participantes dessa pesquisa, o diálogo entre docentes e discentes permitiria uma vinculação maior entre esses atores sociais, levando-os a uma construção de reconhecimento mútuo em que se leva em consideração as influências sócio-históricas na postura e atitude dos sujeitos.

E, ainda, o diálogo é um meio potente para que a escola reconheça as demandas juvenis e leve em consideração a opinião dos jovens estudantes. O paradigma que concebia o professor como o detentor de conhecimento já fora superado há muito tempo nas ciências da educação. Entretanto, a realidade do campo da pesquisa se mostrou muito vinculada a essa perspectiva de que somente o adulto estaria apto a tomar decisões e a saber o que é melhor no processo educativo. Dialogar com as juventudes permitiria a construção de corresponsabilidade entre professores e estudantes na condução dos processos pedagógicos. Ouvir as opiniões da juventude enriqueceria o cotidiano escolar, na perspectiva de que a construção de ideias na coletividade é uma ferramenta pedagógica potente.

Essa perspectiva tem como consequência um cotidiano escolar favorável a um melhor desenvolvimento de aprendizagens por todos os atores sociais desse contexto. Assim sendo, o fortalecimento da coletividade docente em direção a uma pedagogia da escuta tem a potência de romper com posturas hostis já há muito cristalizadas no cotidiano escolar.

5 O LIVRO DE OCORRÊNCIAS COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS ACERCA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS ESTUDANTES PERIFÉRICOS

Em pesquisa anterior, problematizei a importância da palavra no cotidiano escolar (Linder-Silva, 2015). A partir das teorizações de Bourdieu (1998a), é possível afirmar que quando a palavra é proferida por um agente investido de uma autoridade legitimada, ela se traduz em ritos de instituição. Dito de outro modo, a autoridade busca instituir através da palavra e assim, engendra modos de dominação sobre outros indivíduos.

Bourdieu (1998a) ainda afirma que há uma eficácia simbólica dos ritos de instituição, pois agem sobre a representação do real e, dessa forma, também agem sobre o real. “É possível perceber como a escola engendra ritos de instituição de forma dissimulada, decretando quem pode ou não passar para o lado dos que têm direito ao seu efetivo investimento pedagógico” (Linder-Silva, 2015, p. 88). Na medida em que a escola se utiliza do recurso do “Livro de Ocorrências”, no qual constrói narrativas acerca dos comportamentos estudantis, professores e direção escolar colocam-se como detentores do direito de instituir e destituir os estudantes em sua experiência escolar.

Em outras palavras, as autoridades escolares tentam se colocar como autoras da experiência escolar juvenil, na medida em que o relato é escrito por elas, restando aos estudantes apenas assinar a ocorrência, submetendo-se à sanção imposta. Para Bourdieu (1998a), através dos ritos de instituição, os limites originalmente arbitrários, são legitimados, naturalizados e, até mesmo, consagrados. Na perspectiva bourdieusiana, a instituição transforma as propriedades de *natureza social* em *natureza natural*. Ou seja, se fôssemos atribuir essa lógica à relação pedagógica, os docentes e direção escolar desconsiderariam os fatores históricos e sociais que influenciam os comportamentos estudantis, determinando quem naturalmente merece ou não os investimentos escolares.

Nesse sentido, Bourdieu (1998a, p. 97) assevera que um dos efeitos do rito de instituição é “*separar* aqueles que já passaram por ele daqueles que ainda não o fizeram e, assim, instituir uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados”. Os, também chamados pelo autor, *ciclos de consagração* realizam certa alquimia social, na medida em que transformam relações arbitrárias em relações legítimas (Bourdieu, 2004a).

Em se tratando da escola, todo esse processo pode afetar, até mesmo, como o próprio estudante concebe sua experiência escolar, pois Bourdieu (1998a, p. 99) afirma que “a investidura transforma ao mesmo tempo a representação que a pessoa investida faz de si mesma,

bem como os comportamentos que ela acredita estar obrigada a adotar para se ajustar a tal representação”.

Ao voltar o olhar para a escola campo da pesquisa, entendo que a construção de narrativas, acerca da vida estudantil dos jovens por parte das autoridades escolares, acaba tendo como efeito, nas palavras de Bourdieu (1998a, p. 100), a atribuição de uma essência ou competência, sendo “o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). [Assim], é fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade”.

A intenção da escola ao registrar as ocorrências em um livro, além de tentar se proteger juridicamente – pois no registro estaria um testemunho do que acontecera – é a de conformar o estudante a uma postura esperada frente ao regramento escolar. E, uma vez que também é possível perceber uma intenção performática através da narrativa registrada no livro, suponho que professores e direção podem “frustrar as expectativas de reconhecimento dos estudantes, suscitando conflitos, na medida em que [evidenciam] o possível destino dos eleitos, os quais dominarão os excluídos” (Linder-Silva, 2015, p. 91).

Na construção de dados da presente pesquisa, o cotidiano mostrou que os jovens estudantes não se conformam pacificamente aos intentos de instituição da escola. Assim, evoco as contribuições de Dubet (1998) para essa análise, na perspectiva em que ele afirma que a escola já não tem logrado êxito nas tentativas de instituir. Segundo o autor, há estudantes que rejeitam os julgamentos escolares, pois percebem a violência advinda da escola e reagem a ela. Irei analisar essas reações, mais adiante no presente trabalho.

Em pesquisa anterior, analisei os Livros de Ocorrências de uma escola (Linder-Silva, 2015). Na ocasião, pude perceber que os registros continham expressões que buscavam categorizar os estudantes, denotando “Ritos de Instituição” (Bourdieu, 1998a) os quais evidenciavam aqueles que haviam passado para a linha dos estudantes considerados inadequados aos processos escolares. Essas categorizações eram intensificadas por ameaças de transferência de escola.

Uma vez que Bourdieu (1998a) nos chama a atenção para a linha que separa os atores sociais, naquela pesquisa, eu havia identificado, nos Livros de Ocorrências, três linhas que separavam os dignos e indignos do investimento escolar: a linha da inadequação quanto à relação com o docente; a linha da inadequação quanto à relação com os colegas; e a linha da inadequação do estudante no que diz respeito ao andamento das aulas (Linder-Silva, 2015). Essa perspectiva coloca sobre o estudante a marca de um problema a ser exterminado. Entretanto,

a partir da perspectiva sociológica entendemos que as manifestações de indisciplinas no cotidiano escolar estão ligadas a estruturas maiores da sociedade, não tendo as sanções, que simplesmente envolvem a tentativa de cessação do ato indesejado – como o castigo de não assistir aula, a assinatura após o registro da ocorrência, ou até mesmo a chamada de atenção pontual –, a força necessária para quebrar o ciclo de indiferença à escola. Até mesmo as ameaças demonstraram não resolver os problemas referentes às atitudes dos estudantes apontados pelos docentes (Linder-Silva, 2015, p. 112).

Todo esse cenário, nos faz questionar a efetiva eficácia dos Livros de Ocorrências. Nesse sentido, a seguir, apresentarei o que algumas pesquisas identificaram acerca dessa temática.

5.1 OS LIVROS DE OCORRÊNCIAS E SUA (IN)EFICÁCIA

Os Livros de Ocorrências estão nas escolas desde a década de 1920, sendo utilizados como instrumentos de disciplinamento de crianças e jovens, no sentido de adequá-los ao convívio e às normas sociais (Fonseca; Silva; Salles, 2014). Nasce aí a “Pedagogia do Registro” (Paixão, 2019), visando à vigilância e ao controle dos corpos e à punição de atitudes consideradas inadequadas (Silva, 2022). Essa ferramenta vem ao encontro da intenção escolar de deter o poder de disciplinar e normalizar modos de ser e agir, mantendo e impondo práticas discursivas (Silva, 2022).

Os registros dos Livros de Ocorrências produzem a afirmação da culpa, transformando as pedagogas, que dele se utilizam, em juízas de uma espécie de supremo tribunal de justiça (Ratto, 2002). Há a crença, no meio docente, de que os registros no livro promoverão o silenciamento dos protestos estudantis manifestados na recusa por desenvolver alguma atividade proposta, no desrespeito a professores e nas agressividades entre estudantes e entre estudantes e professores (Nascente; Menezes; Guarnieri, 2017).

Outra utilidade dos Livros de Ocorrências é o acionamento dos responsáveis pelos estudantes, cobrando que garantam o controle (Ratto, 2006). Entretanto, como medida punitiva, a “Pedagogia do Registro” tem demonstrado seu fracasso em conformar os discentes, uma vez que ela suscita o poder, mas, consequentemente, também a resistência (Silva, 2022). Além disso, o uso dessa ferramenta demonstra fragilidades na autoridade docente, visto que sugere que os professores estariam na posição de reféns dos estudantes, necessitando protegerem-se constantemente (Fonseca; Silva; Salles, 2014).

Ana Lúcia Silva Ratto (2002) problematiza a questão da confissão atrelada aos Livros de Ocorrências, afirmando que os registros que analisou demonstravam que os estudantes confessavam algo. Para a autora,

nesse projeto de justiça, a confissão tem uma força peculiar tendo em vista que representa a verdade em si, o fim das incômodas nebulosidades, a luz no fim do túnel. É o porto seguro das incertezas, da fluidez das inúmeras possibilidades, no ancoradouro da definição do real e da verdade estáveis (Ratto, 2002, p. 98).

Ao contar com a confissão do estudante, a escola não tem a necessidades de evidenciar o ocorrido através de provas, o “crime” é tornado público (Ratto, 2002). Portanto, para Ratto (2002), esses são livros de confissão, já que, ou o estudante confessa através da fala ou assinando a ocorrência, o que atestaria sua veracidade; ou ainda, o adulto confessa por ele. Nesse cenário, o discurso do docente é potencialmente considerado como verdadeiro, ainda que o estudante não concorde com ele (Ratto, 2002). A autora também assevera que, em sua pesquisa, ficou evidente que as confissões dos estudantes eram induzidas pela escola e nunca aconteciam por iniciativa dos estudantes.

A esse respeito, Fonseca, Silva e Salles, (2014, p. 42) afirmam que “se antes os jovens eram considerados ‘delinquentes’ no sentido de não respeitarem a lei, atualmente parecem ser algozes no sistema educativo, podendo ser ‘criminosos’ antes mesmo do ato praticado”.

Os Livros de Ocorrências fazem parte da cultura escolar e são, via de regra, utilizados para capturar comportamentos considerados indisciplinados (Silva, 2022). Fonseca, Silva e Salles (2014) identificaram, em registros nos livros por elas analisados, ocorrências relacionadas a situações de desrespeito, desacato ao professor, atitudes que atrapalhavam a aula, incivildades, pequenas agressões e uso de palavras de baixo calão. Já, Nascente, Menezes e Guarnieri (2017) constataram registros envolvendo as seguintes situações: desrespeito com o professor; conversas, gritos e ruído; a não realização de tarefas; circulação pela escola; e uso de equipamentos eletrônicos, sobretudo o telefone celular. As autoras ainda identificaram que a maior parte dos registros estavam relacionados a atos de incivildades e que agressividades apareciam em menor número de ocorrências. Fonseca, Silva e Salles (2014) asseveram que atos de incivildade, pequenas transgressões e relações desrespeitosas, acabam por acarretar um clima de insegurança no cotidiano escola. É possível afirmar que esse clima irá afetar negativamente a relação pedagógica trazendo consequências desfavoráveis aos processos educacionais.

Questões relacionadas à Nomeação e Categorização, problematizadas por Bourdieu (1998a), e já citadas aqui, também foram identificadas em outras pesquisas, no que tange aos registros nos Livros de Ocorrências. Silva (2022) afirma que esses registros colocam os estudantes em categorias de condutas. Para Ratto (2002), como os Livros de Ocorrências servem como confirmação da culpa dos discentes, eles transformam o potencial em real, já que, segundo a autora, toda essa dinâmica concebe os estudantes em permanente potencial de culpa. Em outras palavras, ser estudante significa ser potencialmente culpado (Ratto, 2002).

Segundo Kujawa (2019), existe uma tendência de a escola separar os sintomas do contexto em que são produzidos, dessa forma, os problemas são considerados externos ao ato educativo. Ainda segundo a autora, a escola acaba por focalizar o indivíduo ante os atos de indisciplina, desconsiderando interações e contextos.

Fonseca, Silva e Salles (2014) não identificaram, em sua pesquisa, aquela violência *stricto sensu* que os professores pressupõem no cotidiano escolar e da qual acreditam precisar se defender. As pesquisadoras perceberam que as situações, quando repetidas cotidianamente, constroem representações de violências por parte dos professores, quando na realidade são casos de indisciplina e incivilidades.

Outra questão que evoca, mais uma vez, os Ritos de Instituição e as Categorizações (Bourdieu, 1998a) no uso dos Livros de Ocorrências é a relação que a escola estabelece com os responsáveis pelos estudantes. Ratto (2006) afirma que a escola, no momento que chama os pais dos estudantes, faz cobranças utilizando de discursos prontos e fortes, colocando-os em uma situação constrangedora em que não há espaço para contestação, relativização e exposição de dificuldades. Com essa postura, a escola acredita que “há que trabalhar intensamente sobre o que aparece como sendo a ‘imaturidade’ dos pais, suas ‘incapacidades’, seu ‘despreparo’, falando por eles, pensando por eles, decidindo por eles. E, assim, eles aprenderiam a ser pais, na prática da relação com a escola” (Ratto, 2006, p. 1272).

Silva (2022) afirma que os registros nos Livros de Ocorrências assemelham-se a boletins de ocorrência ou prontuários médicos, uma vez que se referem a um acontecimento que é descrito por uma autoridade e, via de regra, são utilizados para registrar modos de ser tidos como anormais. A autora ainda aponta que nesses livros há a materialização de práticas escolares. É nesse sentido que lancei mão, na presente pesquisa, do Livro de Ocorrências como fonte para a construção de dados, pois nele experiências escolares são registradas, como a versão oficial dos acontecimentos, legitimada pela narrativa do adulto. Pontuo que essa lógica de disciplinamento traz influências na experiência escolar, promovendo sentimento de injustiça, conforme problematizado no capítulo anterior.

Assim sendo, concordo com Silva (2022, p. 99), quando assinala que:

esse documento é mais do que o registro dos acontecimentos “(in)corretos”: é o que temos de enraizado dentro de nossas concepções pessoais. O discurso nele marcado é o que tange toda sociedade, não apenas o que acontece dentro da escola. Ele envolve a família, por exemplo; as redes de controle externas à escola também são envolvidas, o registro desenha o que temos de mais profundo na prática e cotidiano escolar, o jogo de forças, o jogo de poder e relações de poder.

Ao produzir crimes, os Livros de Ocorrências engendram um movimento de absolver a escola, através da culpabilização do outro (Ratto, 2002). Ainda que não haja a confissão, por parte do adulto, a culpa é considerada implícita e, nesse caso, não há possibilidades institucionais para advogados de defesa (Ratto, 2002). Três partes centrais foram identificadas por Ratto (2002, p. 98), na análise que fez, de registros em Livros de Ocorrências:

Apresentam os dados de identificação dos alunos ou alunas envolvidos, ou seja, dos/as acusados/as (nome, série, professor/a responsável); em muitos casos, trazem inclusive sua assinatura. Narram a situação ocorrida, a espécie de crime cometido, muitas vezes registrando os indícios ou provas, materiais ou não, que o atestariam: marcas físicas das agressões, testemunhos, confissões, acareações, dentre outros. E explicitam as consequências, uma espécie de veredicto final com a decorrente pena, seja na forma de tudo o que já foi feito anteriormente para resolver o problema, como parte das justificativas para as providências tomadas, ou como prova dos esforços da escola para o encaminhamento de soluções; seja na forma de uma ameaça do que futuramente será feito, em caso de reincidência; seja na forma da providência presente, isto é, da medida que a escola efetivamente encaminha, diante da situação narrada.

A partir do exposto acima, aparentemente, não há espaço para defesa dos estudantes envolvidos, denotando a unilateralidade na prática do registro de ocorrências e verticalidade na relação pedagógica. Ratto (2006) ainda acrescenta que há certo tom ameaçador nas narrativas e que os discursos de colaboração, “ortopedia” (grifo nosso) ou obediência são permeados por cobranças, ameaças e punições dirigidas aos pais dos estudantes. Para a autora, isso evidencia que os responsáveis pelos discentes também são alvo de disciplinamento.

Paixão (2019) problematiza as estratégias de dominação, a partir da almejada padronização de condutas, por parte da escola. O pesquisador assevera que as escolas utilizam dos Livros de Ocorrências para formar estudantes assujeitados em que concebem a passividade como regra de aceitação disfarçada em narrativas de cidadania. Outra questão levantada pelo autor é a do acompanhamento pedagógico dos estudantes advertidos. Na pesquisa realizada por Paixão (2019), não foram identificadas evidências de trabalhos educativos que visassem à transformação de comportamentos considerados indisciplinados.

Kujawa (2019, p. 155) elenca as intervenções realizadas pela escola e descritas nos registros de Livros de Ocorrências que analisou:

advertir o aluno, telefonar [para] os pais, chamar o Conselho Tutelar, mandar bilhete para os pais, conversar com o aluno, registrar um Boletim de Ocorrência (BO), aplicar um castigo, pedir ao aluno que se desculpe, mencionar que precisa atendimento psicológico, encaminhar para neurologista, encaminhar para a Sala de Recursos, mandar conversar com o professor, apenas registrar, falar com o professor e chamar a toda a turma.

Frente a tantas medidas de ação, a maioria delas, inclusive, encaminhando o problema adiante, questiono, em consonância com Fonseca, Silva e Salles (2014), se no cotidiano escolar há espaço para outras ações para além dos registros nos Livros de Ocorrências. As autoras apontam para a necessidade de espaços de sociabilidade em que se construam outros sentidos para a palavra “respeito” (grifo nosso). Para elas, o significado hierárquico, com que historicamente essa palavra foi concebida, não possui mais um sentido autêntico nas relações escolares. Fonseca, Silva e Salles (2014) ainda explicam que a perda de eficácia de instrumentos como os Livros de Ocorrências se dá, pois, segundo elas, a ideia de respeito à autoridade não é sustentada, atualmente, pelo medo da punição.

Entretanto, a escola permanece crendo nessa falácia, pois segundo Paixão (2019), há ainda um discurso que indica que o sujeito deve sempre aceitar as regras estabelecidas, sendo conivente com o que lhe é imposto. Ora, como pensar processos educativos emancipadores, sem dar lugar ao questionamento e à criticidade dos educandos? Frente a essa questão, Fonseca, Silva e Salles (2014) concluem que há a ausência de um trabalho educativo mais efetivo no sentido de construir sentidos de autoridade e respeito de forma mais horizontalizada.

Ratto (2006) afirma que, embora as narrativas dos Livros de Ocorrências demonstrem sinais de comprometimento, acordos ou colaboração, não há garantias de que os responsáveis pelos estudantes concordem totalmente com o discurso escolar e, ainda, de que passem a agir na direção exigida pela escola. O que demonstra a pouca efetividade dessa medida de ação. Outro exemplo que demonstra a falta de eficácia de algumas intervenções praticadas pelas escolas é pontuado por Fonseca, Silva e Salles (2014). As autoras identificaram, nos registros dos Livros de Ocorrências, que a escola utiliza como sanção para os estudantes que permanecem fora de sala no horário das aulas o não permitir que participem da aula. Em outras palavras, há uma perpetuação da prática dos estudantes que, se não quiserem entrar na sala de aula, terão como sanção a efetivação de seu próprio desejo. Essa medida de ação da escola,

pouco interferirá no processo educativo tão necessário ante a situação descrita (Fonseca; Silva; Salles, 2014).

Frente a todo esse contexto, Ratto (2006) sugere haver certa pertinência no entendimento de alguns educadores de que a escola, atualmente, assemelha-se a um hospício, pois, segundo a autora, repentinamente, não sabemos mais o que estamos fazendo, nem tampouco entendemos o que leva os outros a fazerem o que fazem.

Isso posto, resta à escola utilizar os Livros de Ocorrências como instrumento de proteção. É o que apontam vários pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática.

Ratto (2002) afirma que os registros servem tanto como prova, quanto como instrumento de controle, no sentido de comprovar a culpa dos estudantes e a inocência da escola. A autora assevera que a verdade tende a funcionar em favor da escola, protegendo-a de possíveis acusações (Ratto, 2006). Ela explica que há a intenção de criar um “consenso” entre a escola, a família e os estudantes, através dos registros. Entretanto, Ratto (2006) considera esse “consenso” problemático, pois é construído em meio a um poder de escrita que irá beneficiar as verdades que as autoridades escolares estabelecem.

Em outras palavras, há uma desigualdade de forças de defesa frente aos Livros de Ocorrências. Enquanto a escola tem um instrumento – em alguma medida desgastado – que guarda certo poder, as famílias e os estudantes não dispõem de recursos que garantam seu direito de resposta. Essa perspectiva também é defendida por Fonseca, Silva e Salles (2014), quando apontam que os registros se transformam em um conjunto de provas utilizadas contra os estudantes e seus familiares e em defesa da escola e dos professores. Assim, na perspectiva das autoras, se alguém questionar as atitudes tomadas pela escola, os motivos estarão anotados (Fonseca; Silva; Salles, 2014).

Vóvio (*et al.*, 2016) explica que há uma crise de autoridade na educação escolar, então, diante da necessidade de expulsar ou transferir compulsoriamente os estudantes, ou ainda, de encaminhá-los para outras instituições, quer sejam do judiciário, como as delegacias, ou de programas de proteção e assistência social, como o conselho tutelar, os Livros de Ocorrências se tornam documentos de autoproteção da escola e de seus profissionais.

Passo então a analisar as narrativas, acerca dos estudantes, registradas pela escola campo da pesquisa.

5.2 QUANDO A ESCOLA SE COLOCA COMO NARRADORA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES JUVENIS

O Livro de Ocorrências, analisado na presente pesquisa, fora utilizado pela direção e professores da EMEB Mutirão no ano letivo de 2022. Nele continham registros desde o mês de fevereiro até o mês de dezembro daquele ano. Em minha análise textual discursiva, conforme já afirmado anteriormente, em um primeiro momento realizei a desmontagem dos textos (registros) contidos no Livro de Ocorrências, ou seja, construí a unitarização dos dados, fragmentando os textos a fim de atingir unidades constituintes.

Em seguida, passei ao processo de categorização, no qual estabeleci relações entre as unidades de base, formando conjuntos mais complexos. Toda essa impregnação nos materiais de análise nos permitiu uma compreensão renovada do todo, que será detalhada a seguir.

O primeiro bloco de categorias que emergiram da análise está relacionado aos tipos de ocorrência, são eles: Regramento descumprido; Desempenho acadêmico; e Relações Interpessoais. Já o segundo bloco está relacionado às atitudes dos atores escolares. A primeira categoria se refere aos Modos de Tratamento da Escola, na qual problematizei acerca do que a Escola faz ante comportamentos considerados indisciplinados. E, na segunda categoria desse bloco, trago à tona as Reações Estudantis, sejam frente às questões cotidianas da escola, sejam ante a tentativa da escola de narrar suas experiências escolares.

5.2.1 Situações que motivam registros no Livro de Ocorrências da escola

5.2.1.1 Quando regramentos oficiais e subjetivos são descumpridos

Na categoria do Regramento Descumprido, encontrei menções ao uso do aparelho celular, perturbações à aula, desobediências e comportamentos estudantis considerados indisciplinados. No que se refere ao uso do aparelho celular, identifiquei 49 ocorrências envolvendo essa situação.

Segundo o que aparece no Livro de Ocorrências, há uma desautorização expressa do uso do aparelho em sala: *“destacamos que o uso do celular não é permitido, seguindo o*

regimento escolar” (4-10-2022)¹⁴. Destaco um dos registros que demonstra que a proibição estaria restrita ao momento da aula: *“o estudante estava fazendo uso indevido na sala de aula e de acordo com o regimento da escola o celular poderá ser usado apenas na entrada, no recreio e na saída da escola”* (8-8-2022). Ante essa declaração, é possível inferir que a escola está tentando ponderar o uso junto aos discentes, proibindo em sala, no entanto, cedendo a vontade dos estudantes de utilizá-lo no espaço escolar, portanto limitando a tempo-espacos diferentes do momento de aula.

Todavia, o depoimento dos estudantes nos grupos focais acerca dessa temática revela um anseio por utilizar o aparelho como recurso pedagógico no momento das aulas. Essa questão remete-me à relação pedagógica, entendendo que nela, essas questões poderiam ser negociadas. É do interesse da escola, seu corpo docente e direção, que os estudantes se envolvam em suas próprias aprendizagens e as distrações, como o uso indiscriminado do celular, poderiam impossibilitar esse anseio. Entretanto, essa seria uma boa oportunidade para levar os estudantes a refletirem sobre limites e possibilidades do uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, promovendo o desenvolvimento da autonomia discente.

Entendo que, o fato de a direção permitir o uso do aparelho nas entradas e saídas e no momento do recreio, se constitui um passo importante, porém a falta de uma mediação pedagógica que traga sentido para o uso do celular durante as aulas pode acarretar seu uso clandestino em sala. Em outras palavras, como o porte do aparelho está permitido, já que há momentos específicos para seu uso recreativo e, aparentemente, não existe um trabalho dialógico no sentido de levar o estudante a compreender os efeitos do uso do celular de forma descomedida em sala, ele poderá buscar táticas para utilizá-lo às escondidas durante uma aula. Isso poderá acontecer, sobretudo, se não houver um bom vínculo com o componente curricular ou o docente responsável por ele. Questões expressas pelos participantes dessa pesquisa, durante os grupos focais serão detalhadas no próximo capítulo deste trabalho.

A direção da escola também estabelece uma sanção ante ao descumprimento da regra que proíbe o uso do aparelho celular em sala. A seguir, apresento alguns registros que demonstram as medidas de ação da escola: *“Estavam usando celular, eles foram recolhidos e encaminhados para a direção”* (23-2-2022); *“[...] entregar seu celular, pois estava utilizando em sala de aula”* (19-4-2022); *“Está sendo advertido por usar o celular na sala de aula, o*

¹⁴ Os trechos do Livro de Ocorrências aqui citados, estão acompanhados da data do registro e foram transcritos, quando possível, retirando o nome do estudante, quando não, utilizando nomes fictícios. Além disso, destaco que a transcrição dos registros confere com os originais do Livro de Ocorrências da escola, o que significa que não realizei correções textuais e/ou ortográficas no conteúdo aqui citado.

celular só será devolvido mediante a presença do responsável” (19-4-2022); “Pediú que o aluno entregue o celular” (7-7-2022).

Como afirmado anteriormente, interessa-nos, na presente pesquisa, analisar *como* (grifo nosso) a escola busca narrar as experiências escolares dos jovens estudantes, em virtude disso expus alguns exemplos das narrativas encontradas no Livro de Ocorrências. Gostaria de destacar algumas expressões dos excertos acima: *“foram recolhidos”, “entregar seu celular”, “só será devolvido”, e “Pediú”* (grifos nossos). Ante o uso do celular em sala de aula, a intervenção realizada pela direção é o recolhimento do aparelho e a entrega posterior é realizada somente na presença do responsável legal pelo estudante. A partir das expressões destacadas, é possível supor que, quando o uso indevido é identificado, o pedido de entrega do telefone é feito, ao que a direção espera que o estudante espontaneamente atenda à solicitação.

Em todas as ocorrências registradas no ano de 2022, apenas uma expressa que o estudante se recusou a obedecer ao pedido da escola: *“Não quis entregar o celular e falou que não queria participar da aula” (30-6-2022)*. Entretanto, o registro não expõe o que a escola fez ante a negativa do discente. É relevante destacar que, além de não querer entregar o aparelho, o estudante manifesta seu desinteresse em relação à aula a ele proporcionada. Não é possível afirmar se a escola buscou entender as motivações para essa falta de vontade, nem se interveio ante essa situação. Contudo, é possível supor que o uso, considerado indevido, do celular em sala se deu pela falta de vínculo do estudante com a aula que estava acontecendo.

Com relação ao destaque da expressão *“só será devolvido”* (grifo nosso), há variados registros que atestam a presença dos responsáveis pelos estudantes na escola para a retirada do celular. Detalharei essas ocorrências mais adiante na presente seção. Porém, gostaria de destacar alguns registros que explicam a dinâmica da retenção de celulares realizada pela escola: *“O pai da aluna compareceu na escola para levar o celular da estudante. Se responsabilizou pelos atos da filha e ficou acordado que no dia 3-8 o celular será entregue” (2-8-2022); “O responsável poderá retirar o celular no dia 12-8-2022” (11-8-2022); “[...] recolheu o celular que só será entregue para o responsável no dia 14-10-2022” (13-10-2022).*

Os registros acima demonstram que o procedimento da escola é a retenção do aparelho celular e devolução apenas no dia seguinte, visto que a data prevista para a retirada é sempre no dia subsequente à ocorrência. Em um dos registros, o pai da estudante até se faz presente na escola para buscar o telefone de sua filha, mas *“acorda”* (grifo nosso) com a direção, que retornará no dia seguinte para fazer a retirada.

Diante dessa situação, é possível afirmar que, mais uma vez, há aqui evidências de que a escola busca, em alguma medida, exercer controle sobre os estudantes para além da

circunscrição de seu tempo-espço. Ao reter o celular do estudante por 24 horas, a diretora impede que ele faça uso do aparelho no momento em que está fora da escola, interferindo diretamente em sua vida pessoal. A punição pelo comportamento indesejado do estudante em sala de aula se traduz em um “castigo” (grifo nosso), como se a escola desconfiasse das intervenções das famílias frente à conduta de seus filhos.

Outro ponto a ser destacado é o acordo que a direção da escola faz com o pai da estudante. Essa situação evoca o que os outros pesquisadores, citados neste capítulo, já problematizaram, no sentido de a escola construir “consensos” (grifo nosso) com as famílias de forma vertical e unilateral, utilizando seu capital simbólico para constranger os familiares a concordarem com ela. Retomarei essa questão adiante.

Uma vez que já identifiquei qual são os regramentos dessa escola quanto ao uso do telefone celular e as sanções previstas, apresento agora algumas ocorrências que narram o uso considerado indevido do aparelho. Há variados registros que simplesmente relatam o uso do celular em sala, inclusive há algumas advertências escritas que foram enviadas para a residência dos estudantes, assinadas pelos responsáveis e, por fim, coladas em uma página do Livro de Ocorrências, por vezes essas advertências contém um texto padrão que informa à família do estudante a respeito do uso indevido, da proibição, da retenção do telefone e da entrega somente para o responsável.

Há outras ocorrências que registram mais detalhes do acontecimento, sejam eles relacionados à recorrência, à perturbação ou à desobediência: “[...] *fazer uso do celular sem a devida autorização. A mesma já havia sido informada que não era para usar*” (1-6-2022); “*Uso indevido do celular por diversas vezes*” (24-10-2022); “*Os alunos estavam perturbando a aula usando os celulares, o professor solicitou que os mesmos guardassem e eles se negaram a guarda na mochila*” (16-9-2022); “*O aluno desobedeceu as ordens da professora que solicitou várias vezes que os mesmo não fizessem uso do celular e hoje após ter chamado a atenção dos mesmos. O aluno Vittorio pegou o celular para ver a hora*” (13-10-2022).

Aparentemente, o simples fato de informar aos estudantes a respeito de determinada regra não tem surtido o efeito desejado pelos docentes, pois, como mostram os registros, há estudantes que possuem ocorrências recorrentes do uso do aparelho, mesmo já sabendo da proibição. Essa situação se agrava quando o uso do celular tem, na visão dos professores, atrapalhado o andamento da aula. A questão é que nesse registro não há detalhes de como o telefone foi utilizado para “perturbar” (grifo nosso) a aula, nem demonstra nenhuma intervenção mais concreta por parte da escola a não ser solicitar que guardassem o celular e, diante da negativa dos estudantes, adverti-los. No registro do dia 13 de outubro, supracitado,

observei, mais uma vez, o relato de que a professora pede que os estudantes não o utilizem e, mesmo assim, um estudante manipula seu celular para conferir as horas.

Outro registro utiliza como argumento a ciência do estudante quanto ao regramento escolar: *“O aluno esta avisado e conhece as normas da escola. É proibido o uso do celular na sala de aula”* (21-10-2022). Talvez a pergunta que caiba ante a essa situação é: o estudante conhece as normas, mas se identifica com elas?

Esses dados demonstram a necessidade de a escola ressignificar sua relação com a juventude conectada. Estamos diante de uma geração de nativos digitais e, por vezes, a construção de problemas em torno do uso das novas tecnologias no cotidiano escolar é perpassada por um conflito intergeracional. Isso pode se dar devido a geração dos docentes não possuir a mesma relação que os discentes têm com os meios digitais. Entendo que existem acordos pedagógicos a serem feitos ante o uso de quaisquer materiais no espaço da escola. Entretanto, frente aos dados construídos a partir dos Livros de Ocorrências, não é possível perceber negociações mais profundas entre a escola e seu corpo discente que sejam permeadas por uma relação pedagógica baseada em diálogos.

Está evidente que as intervenções realizadas até aqui não têm logrado êxito. Portanto, urge a necessidade de a escola pensar novas possibilidades ante a questão do uso ponderado das novas tecnologias na sala de aula. Seria esse um caso de Miopia Educacional?

No momento em que o responsável pelo estudante vai até a escola para retirar o celular apreendido, a direção também lavra registro no Livro de Ocorrências. A maioria deles informa que o pai ou a mãe do estudante foi até a escola buscar o aparelho e indica o “acordo” (grifo nosso) feito com o familiar do estudante: *“se comprometeu que o mesmo não usará mais o celular na escola”* (6-7-2022); *“A mãe veio na escola e se responsabiliza pelo Frederico não usar mais o celular durante as aulas sem autorização dos professores”* (16-8-2022); *“A mãe se responsabilizou, assinou a advertência e se comprometeu em cuidar para que ele não use na sala, sem autorização dos professores”* (30-8-2022); *“O pai da aluna soube o porque que o celular estava na secretaria, por causa do mau uso dentro da sala de aula. O mesmo concorda com a ação da direção e vai conversar com a filha”* (27-10-2022).

Conforme já citado, há aqui uma evidência de que a Pedagogia do Registro tem como uma de suas intencionalidades a autoproteção dessa escola. Isso fica manifesto na expressão *“O [pai] concorda com a ação da direção”*. A narrativa construída aqui busca isentar a escola de quaisquer acusações de abuso de autoridade na prática da retenção dos pertences dos estudantes, pois tem como aliado o pátrio poder. Outro detalhe que se destaca é o de que a escola deseja que a família se responsabilize pelo comportamento que o estudante manifesta no

cotidiano escolar. A ideia é a de que os responsáveis pelos estudantes controlem seu comportamento a distância. Ora, sabemos que é na família que acontecem processos de socialização primária, no entanto, em outros espaços e instituições sociais, processos de socialização secundária também acontecem. A escola, da mesma forma, se constitui uma agência socializadora. Nesse sentido, talvez alguns familiares sintam dificuldades em gerir a necessidade de intervir no comportamento dos filhos, no momento em que não estão no mesmo espaço físico. Além disso a relação pedagógica tem a potência de ser mediadora de transformações atitudinais. Um trabalho educativo, com uma lógica menos punitiva e mais horizontalizada na intersecção família-escola, poderia de fato promover a ressignificação de comportamentos.

Gostaria ainda de destacar o seguinte registro acerca do resgate de um aparelho celular:

A pedido da mãe, a madrinha veio até a escola para saber o porque que o celular do Enrico foi apreendido na escola. A diretora esclareceu os fatos dizendo que não foi entregue porque precisávamos conversar sobre o comportamento do mesmo na escola e o uso de drogas. A mesma se comprometeu em conversar com a mãe a respeito do desrespeito do mesmo com os professores durante a aula. Destacamos que a mãe mandou um vídeo solicitando a entrega porque se encontra doente na cama. Se caso o mal comportamento continuar será encaminhado para o conselho tutelar (21-9-2022).

Há uma ocorrência grave aqui, a escola afirma que o estudante está fazendo uso de substâncias ilícitas. Talvez a direção já houvesse tentado conversar com a família, sem obter sucesso e, então, justifica a intervenção, utilizando o telefone celular para compelir os responsáveis pelo estudante a comparecerem na escola. Essa situação nos remete ao que Ratto (2006) analisa acerca da dinâmica escolar e que pontuei anteriormente. Ao que tudo indica, a escola tem encontrado desafios diante dos quais fica sem saber o que fazer. Ao se ver forçada a comparecer na escola, mas estar impossibilitada por motivos de enfermidade, a mãe grava um vídeo e nomeia a madrinha do estudante como sua porta-voz.

O registro termina com uma ameaça, caso o estudante não mude seu comportamento, o Conselho Tutelar será acionado. Seria uma tentativa da escola de acionar a Rede de Proteção Social à Criança e ao Adolescente para salvaguardar os direitos desse estudante? Ou apenas uma Política do Encaminhamento, em que a escola se isenta de sua parcela de responsabilidade dentro da rede de proteção? Ou, ainda, uma atitude desesperada de ameaçar a família frente a um sentimento de impotência acerca de alguns desafios do cotidiano?

Evidentemente, o documento a que tive acesso não me deu os subsídios necessários para responder a essas questões. Todavia, o registro supracitado dá indício de que diante dos

desafios a escola vai adotando posturas permeadas pela “Pedagogia do Quartel”, uma vez que a própria linguagem policalesca é incorporada na narrativa, quando afirmam que o celular foi “apreendido”. Nesse cenário, a direção escolar precisa contar com a cumplicidade do corpo docente. É o que indica a seguinte ocorrência:

A equipe diretiva chamou a professora Emília pois uma aluna estava carregando o celular em sala de aula na presença da professora sem que a mesma tivesse advertido a aluna, destacamos que o uso do celular não é permitido, seguindo o regimento escolar. Nesta mesma turma, outras vezes aconteceu a mesma situação diante da professora Emília. Neste momento pedimos a parceria da professora para o bom andamento e seguimento do regimento escolar. A aluna será advertida e o celular será entregue para os pais (4-10-2022).

Sem que os professores sejam os olhos da direção, dentro das salas de aula, não é possível exercer um controle abrangente. Se é nesse espaço que o uso do celular é proibido – já que nas entradas e saídas e no recreio o uso é liberado – o professor se torna o responsável pelo controle e encaminhamento para a punição. O registro acima faz alusão ao regimento, assim sendo haveria, nessa escola, espaço para que os docentes discordem das regras estabelecidas? Ante o relato, é possível perceber que a professora Emília não concorda, ou talvez seja indiferente à regra relacionada ao celular. Diante disso, ela também é advertida no Livro de Ocorrências. É importante destacar que o registro não alega que a estudante estava utilizando o celular durante a aula, mas sim carregando o aparelho, o que pode denotar duas situações: ou ela estava portando o seu telefone, ou carregando a bateria dele. Essa situação fora suficiente para que a professora fosse repreendida. Presumivelmente, caso algum professor perceba a potência das novas tecnologias digitais para a aprendizagem e queira utilizar o celular como ferramenta pedagógica em alguma de suas aulas, a ação será vetada pela direção.

Passo então a problematizar a respeito dos registros relacionados a ocorrências de perturbação nas aulas. Foram encontrados, no Livro de Ocorrências, 19 relatos acerca dessa situação. Antes de trazer à tona essas questões, é necessário perguntar o que significa “atrapalhar a aula” grifo nosso). E de que tipo de aula estamos falando. É preciso lembrar daquilo que já discuti no capítulo anterior, no que se refere ao relato dos estudantes, que declararam que, em sua percepção, o estilo de aula conduzido pelo professor acaba por influenciar seus comportamentos. Conforme já afirmei, com base no relato dos participantes desta pesquisa, é possível supor que em uma relação pedagógica fundamentada no diálogo, os problemas relacionados à falta de cumplicidade entre professor e estudante, na dinâmica da aula, tenderão a ser minimizados. Será que os docentes se dão conta dessa questão? Ao evidenciar aquilo que se passa no cotidiano, a pesquisa educacional pode provocar reflexões no

corpo docente, fundamentando escolhas mais assertivas para os processos de ensino e aprendizagem.

Essa “experiência escolar inquieta” (grifo nosso) pode revelar uma falta de parceria na relação pedagógica, assim como uma falta de sentido, na visão dos estudantes, pelos fazeres escolares. Ante essas questões, é possível indagar se os próprios docentes têm visto sentido em seu saber-fazer, durante o andamento das aulas. Por vezes, o comportamento perturbador na sala de aula pode configurar os atores sociais que ali estão como oponentes. Ora, a pesquisa educacional já há muito tem evidenciado que essa equação não logra bons resultados.

Ao analisar os registros que mencionam estudantes que atrapalham a aula, no Livro de Ocorrências da escola campo da pesquisa, identifiquei as seguintes ações que, na visão dos docentes, perturbariam o andamento das aulas: brincadeiras; conversas; solicitação de empréstimo de materiais aos colegas; risos; jogar bolinhas de papel; deboches; caminhar pela sala; não dar ouvidos às explicações; atrapalhar a concentração da turma; e invadir a sala, entrando pela janela. Destaco ainda que muitas das ocorrências trazem como registro apenas que o estudante estaria atrapalhando a aula, sem detalhar qual comportamento do discente perturbava seus colegas ou o professor.

À vista dessas queixas registradas no Livro de Ocorrências da escola, trago à baila algumas categorias, descritas por Charlot (2002), acerca dos comportamentos estudantis. Segundo o sociólogo, os pesquisadores franceses fazem uma distinção entre as questões relacionadas à violência, à transgressão e à incivilidade. Nas palavras do autor,

O termo violência [...] deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absentéismo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano - e com frequência repetido - ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa (Charlot, 2002, p. 437).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que as perturbações, durante as aulas, se enquadrariam na categoria das incivilidades. Por mais que não haja uma regra explícita de que os estudantes não devem atrapalhar as aulas, os professores esperam que haja colaboração para que o trabalho docente encontre êxito. Nesse sentido, é possível também considerar que haja uma falta de reconhecimento, por parte dos estudantes, no que se refere à solidariedade (Honneth, 2003). De alguma forma, os professores se sentem injustiçados, pois os estudantes pareceram não reconhecer seus esforços no planejamento e execução de uma aula. Por outro

lado, as incivildades praticadas pelos discentes podem ser um sinal de que não veem sentido nas aulas propostas pelos docentes e que, por consequência, não se sentem reconhecidos na dimensão do direito (Honneth, 2003), pois seus anseios por aulas diferenciadas não estão sendo correspondidos.

Como minha intenção é evidenciar a forma como a escola tenta construir narrativas acerca da experiência escolar dos estudantes, destaco um dos registros encontrados no Livro de Ocorrências acerca da questão aqui tematizada: *“Não está a respeitar o ambiente da sala de aula no que tange ao silêncio devido para que haja as explicações dos conteúdos, a aplicação dos exercícios e trabalhos que os docentes apresentam e aplicam na sala de aula”* (14-9-2022). Essa narrativa indica uma estrutura de aula fundamentada no paradigma da Educação Tradicional. Nele, o trabalho docente está estruturado na exposição de conteúdos, seguido pela aplicação de exercícios e, finalizado com um trabalho avaliativo. Essa perspectiva de ensino exige o silêncio de seus expectadores. Ficou perceptível na fala dos participantes da presente pesquisa que esse não é o tipo de aula com o que mais se identificam.

Não estou aqui minimizando os possíveis sentimentos de injustiça que podem ser suscitados nos docentes ante as situações apresentadas, nem mesmo, a sensação de desrespeito, em virtude do reconhecimento denegado. Em pesquisa anterior, já problematizei que esses sentimentos podem acarretar a demissão professoral por parte dos docentes, que se sentem desestimulados a exercer seu trabalho, levando-os a não vislumbrarem medidas de ação que possam solucionar as fragilidades da relação pedagógica (Linder-Silva, 2015).

Todavia, parece-nos que a permanência histórica de um paradigma educacional, já praticado no século XVI e, com diminutas atualizações ao longo dos séculos subsequentes, não tem logrado êxito frente às atuais demandas juvenis. O que a pesquisa educacional tem evidenciado é que o silenciamento dos jovens não contribui com seus processos educacionais corroborando incivildades, que de fato farão com que as aprendizagens fiquem em segundo plano. Parece-me que essa experiência escolar inquieta dos estudantes nos revela que a importância de que transformações na forma como fazemos a escola são urgentes.

A seguir, irei problematizar outras duas subcategorias, relacionadas ao regramento escolar, a saber, a da desobediência e a de questões comportamentais. Em minha análise, fiz distinção entre esses dois tipos de registro no Livro de Ocorrências, pois a questão da desobediência se refere à situação em que são registradas ou um descumprimento do regimento escolar, ou quando um estudante não corresponde a uma solicitação do professor. Já na esfera do comportamento, analisei registros que relatam comportamentos estudantis considerados inadequados pela escola, sem fazer menção às regras ou a um pedido do professor.

Em alguns registros aparece apenas a queixa da desobediência sem detalhar ações que caracterizassem esse comportamento. Expressões como “ordens do professor” ou “ordens da escola” (grifos nossos) aparecem variadas vezes o que testifica aquilo que problematizei no capítulo anterior de que, ao invés de contratos, temos, nesse cotidiano educacional, decretos ditatoriais. Poucos registros apontam que regra teria sido quebrada, um exemplo é este: *“Não é permitido na escola, mão pegada, abraços e beijos na escola. Isto é falta de respeito com todos da escola”* (19-9-2022). Aqui está clara a regra que foi descumprida, além de ser mencionado um juízo de valor, a escola se posiciona, considerando esse tipo de conduta um desrespeito a todos os atores escolares.

É interessante notar a forma polarizada com que a escola lida com as questões de afeto entre os estudantes. Entendo que existem limites, dentro do contrato social, com relação a demonstrações de afeto em público. Considero ainda, que essa é uma questão delicada, no que se refere a estabelecer limites, por exemplo, com relação a idade dos indivíduos envolvidos e a forma de demonstração de afeto. Contudo, o registro indica que qualquer ato de afeto deve ser banido do cotidiano escolar, sem analisar intensidades, como, por exemplo, a ação de andar de mãos dadas. Aparentemente, não há espaço para negociação quanto a manifestações de afeto. Elas simplesmente são repudiadas do espaço escolar. Mais uma vez, é possível vislumbrar uma falta de reconhecimento na dimensão do direito (Honneth, 2003), pois os estudantes não podem opinar quanto a seus quereres e fazeres.

A esse respeito, apresento dois outros recortes dos registros do Livro de Ocorrências: *“O mesmo não quer obedecer as regras da escola”* (13-4-2022); *“O mesmo se acha na razão de falar o que quer e se nega a cumprir as regras da escola”* (23-4-2022). No primeiro registro, o relator faz menção a questão da vontade do estudante, o que fica evidente na expressão *“não quer”*. Mais do que dizer que o discente não corresponde às expectativas da escola estabelecidas em seu regramento, há aqui um juízo de valor: para a escola, o motivo do descumprimento, é a falta de vontade. O que fazer ante essa questão? Se as vontades dos estudantes e dos docentes não são convergentes, há que se buscar intervenções pedagógicas que possam superar apenas a Pedagogia do Registro.

Na segunda ocorrência, a queixa gira em torno do estudante *“falar o que quer”*. Em virtude da ausência de detalhes nesse registro, não há como afirmar que se este “falar” (grifo nosso) do discente consistia em palavras desrespeitosas ou até mesmo violentas. Todavia, essa cultura escolar do silenciamento impede até mesmo que um estudante questione as regras às quais está submetido. Conforme já afirmei anteriormente, só há transgressão se há regramento. Que potência terá um regramento escolar que não é participativo, provisório, sensível a novas

demandas, aberto a discussões e questionamentos? No ímpeto por querer controlar, normalizar e uniformizar os corpos juvenis, a escola acaba por não lograr êxito naquilo que ela mesma intenta.

Há alguns registros que colocam em dúvida se o que houve foi uma transgressão ou apenas uma incivilidade, no sentido apontado por Charlot (2002). *“Estavam pulando a janela da sala e desrespeitando o regimento”* (13-4-2022); *“[...] por desrespeitar as regras da escola, sai da sala e vai para a sala dos outros, criando situações adversas”* (13-4-2022). Como não obtive acesso ao regimento oficial da escola, não há como afirmar com certeza se regras como pular janelas ou sair da sala sem autorização estão explícitas, como os registros fazem parecer, ou fazem parte de um currículo oculto.

No entanto, não posso deixar de problematizar a *vontade* (grifo nosso) que o estudante tem de “escapar” da aula, ponderando sobre as variadas formas de fugir de um espaço onde não se quer estar. Afirmo isso, pois não é somente saindo fisicamente da sala de aula que o estudante manifesta seu desinteresse quanto à aula, mas também de outras formas: *“Não obedecer às ordens do professor e não copiar”* (25-2-2022); *“Não obedece os professores, se recusa a fazer as atividades durante as aulas”* (10-5-2022); *“Pedi várias vezes para fazer silêncio, resolverem os exercícios, mas não acataram o meu pedido”* (19-5-2022); *“Desobediência à professora risos e palavrões durante a aula”* (8-6-2022).

A maioria dos registros expostos acima, refere-se a recusa em copiar, ou realizar exercícios e atividades propostas. Essas demandas fazem-nos pensar na dinâmica do cotidiano escolar e do ensino proporcionado pelos professores. Diante disso, cunhei a noção de “Pedagogia Tarefocêntrica”, que consiste em promover um ensino baseado no cumprimento de tarefas, fazendo com que o estudante se mantenha ocupado por todo o tempo, enquanto está na sala de aula. Nessa perspectiva, a atenção docente está voltada para saber se o estudante faz ou não a tarefa solicitada, ficando em segundo plano o fato de o trabalho fruto dessa tarefa corresponder ou não com o conteúdo trabalhado. Em outras palavras, não importa se o estudante fez certo ou errado aquilo que a tarefa solicitava dele, o importante é que tenha feito. Assim, quanto mais afazeres o professor propõe, melhor seria a aprendizagem. Em contraposição, o efeito dessa prática é que a avaliação discente será baseada no cumprimento de afazeres e tarefas, e não na aprendizagem, ou seja, na internalização de conhecimentos. Dito de outro modo, o que importa ao docente é se o estudante fez a tarefa e não se de fato aprendeu.

Com o que expus acima, de maneira alguma estou tecendo críticas a perspectivas ativas de aprendizagem que estimulam a ação do estudante nos processos educacionais. A Pedagogia Tarefocêntrica é diametralmente oposta a essa concepção, pois nela não há uma ação sobre a

própria aprendizagem e, sim, um simples cumprimento de tarefas sem muito sentido ao estudante, que denota mais passividade do que atividade. Aqui há a centralidade no ensino e não nos processos de aprendizagem.

A questão da desobediência atrelada ao riso e uso de palavrões durante as aulas, vincula-se a atitudes de incivilidades. Nesse sentido, algumas ocorrências parecem ser da mesma natureza das relatadas na perturbação às aulas, entretanto a queixa aqui não se refere a atrapalhar a aula, mas a desobedecer ao docente ou a alguma regra.

Alguns registros de “desobediência” estão no limiar entre transgressões e violências: *“Desrespeito ao regimento e patrimônio” (13-4-2022)*; *“Foi encontrado uma carteira de cigarro na mochila” (10-5-2022)*; *“[...] por estar fumando atrás do ginásio” (19-5-2022)*. Aqui percebo dois tipos de situações que não ferem apenas ao regimento escolar, mas também à própria legislação, posto que danos ao patrimônio público e uso de cigarro por adolescentes são infrações legais. Não tenho detalhes de qual “desrespeito ao patrimônio” foi praticado, nem qual foi a forma utilizada para “encontrar” cigarro na mochila do estudante. Entretanto, episódios como estes também figurarão na subcategoria a seguir.

Os registros que se referem à ocorrência que mencionam exclusivamente o comportamento dos estudantes, sem mencionar perturbação à aula, ou desobediência, totalizam 109. Mais uma vez, encontrei registros relacionados à tentativa de “fugir” da aula. Essa espécie de fuga se manifesta de variadas formas: pulando a janela, para sair fisicamente da escola, ou ainda, sair somente da sala para ficar no pátio ou tentar entrar em outras salas. A esse respeito, Meinerz (2005, p. 156) identificou em sua pesquisa de doutorado um fenômeno que se relaciona a adolescentes que “vêm para a escola e permanecem preferentemente fora da sala de aula, circulando pelos espaços escolares, especialmente pelos pátios”. A autora ainda acrescenta que, para esses estudantes, “a escola não é a sala de aula, mas configura-se como um espaço sociocultural, no qual a sociabilidade ganha dimensões prioritárias” (Meinerz, 2005, p. 156).

É importante salientar que, em minha pesquisa, em todas as ações de pular a janela, os registros afirmam que os estudantes “fugiram” da escola. Um dos registros aponta que o discente *“pulou a janela para sair. Arrependeu-se e voltou” (17-8-2022)*. Não há detalhes da motivação do arrependimento, talvez tenha havido medo da sanção que a escola aplicaria frente a seu comportamento, pois, há registro, no Livro de Ocorrências, que no mesmo dia outros estudantes também pularam a janela e saíram da escola. Para os que foram embora, está registrada como medida de ação uma suspensão de dois dias, para esse que se arrependeu, apenas uma advertência.

Irei problematizar as medidas de ação tomadas pela escola, mais adiante neste capítulo, porém, destaco que o não desejo dos estudantes de estarem na escola, foi corroborado por ela mesma, dado que além de fugirem no dia 17 de agosto, ficariam mais dois dias sem precisar comparecer à unidade escolar. Em outras palavras, o estudante poderia pensar: “não quero a escola e, pelo visto ela também não faz questão da minha presença” (grifo nosso).

Há quem saia da aula, mas não saia da escola: *“Não para de andar pelos corredores sem a aprovação do professor” (11-3-2022); “[...] por sair com frequência da sala de aula” (11-3-2022); “[...] por entrar em salas que não é a dele” (14-7-2022); “Estão sendo advertidos e já não é a primeira vez por estarem fora da sala de aula escondidos sem autorização dos professores” (13-10-2022)*. Ante esses registros, é possível questionar se a escola busca refletir acerca dessa *Experiência Escolar em Fuga* (grifo nosso). O que levaria esses estudantes a escaparem das aulas, mas continuar no espaço escolar? Ou ainda, por que entram em salas de outras turmas? Os registros demonstram que alguns estudantes têm a postura de fuga como recorrente.

Além disso, identifiquei formas subjetivas com as quais os estudantes também se esgueiram da aula em andamento. Esses comportamentos são evidenciados na recusa por ficarem o tempo todo sentados, nas conversas paralelas à aula, que são travadas tanto oralmente ou através de bilhetes, ou mesmo naquilo que a escola denomina como bagunça.

Destaco alguns registros de conversas e movimentações dos estudantes em sala: *“Está muito agitado e não para sentado, fala alto e não escuta a professora” (7-3-2022); “[...] correndo e gritando na sala durante a aula” (29-3-2022); “Conversa a aula toda é inquieto não para no lugar” (1-4-2022); “Não ficou em silêncio” (17-5-2022); “Conversa o tempo todo e não para no seu lugar” (26-5-2022)*. Sublinho, nessas narrativas feitas pela escola, as expressões *“não para sentado”* e *“não ficou em silêncio”*. Inércia e silêncio, duas posturas extremamente valorizadas na escola tradicional graduada. Segundo Souza (2004), surgida no final do século XIX, na escola graduada, o ensino é simultâneo e, portanto, há a necessidade de distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo. Em outras palavras, a organização escolar em séries com grupos, supostamente homogêneos, demanda um controle dos corpos, pois todos os estudantes da classe serão ensinados, no mesmo momento, o mesmo conteúdo.

Os comportamentos dos jovens estudantes parecem colocar em xeque esse modelo centenário de educação. Entendo que o sistema educacional ainda está organizado em séries, o que compreende aprovações e reprovações dos discentes. Todavia, na atualidade, as ciências vinculadas à Educação já postulam que a aprendizagem será mais efetiva e significativa, a partir

de abordagens que rompam com um ensino pedante e partam para perspectivas que coloquem os aprendentes em movimento, diálogo e ação.

Além da “bagunça” traduzida em conversas e movimentações dentro da sala, saliento ainda, que há outras formas de “não estar mesmo estando” nas aulas, essas poderiam até mesmo ser inconscientes, como a falta de atenção dos estudantes, relatada no Livro de Ocorrências: *“Vive conversando e não presta atenção” (11-4-2022); “[...] não prestando atenção nas aulas e tem bastante faltas e precisa de notas” (8-11-2022)*. Através desses registros, é possível afirmar que a escola considera a falta de atenção um mau comportamento. Contudo, seria necessário analisar que fatores têm promovido a falta de atenção. Na primeira ocorrência citada, aparentemente a distração da estudante está relacionada à prática da conversa paralela. Já a segunda, não deixa claro se a falta de atenção é percebida apenas como uma distração enquanto o professor tenta explicar os conteúdos, ou se também se manifesta em atitudes do estudante, consideradas inadequadas pelos docentes e que concorreriam com a atenção à fala dos professores.

A psicopedagoga Alicia Fernández (2012) desenvolveu pressupostos teóricos acerca da capacidade atencional dos seres humanos. A autora explica que os processos atencionais que levam à aprendizagem estão mais relacionados a uma curiosidade ativa do que a uma passividade da recepção imitativa. Perante o exposto, é possível ponderar que práticas pedagógicas monótonas, puramente expositivas, seguidas de exercícios, apontadas pelos jovens participantes desta pesquisa como usuais no cotidiano escolar, podem exigir uma postura passiva e imitativa dos estudantes, reprimindo assim uma postura de curiosidade ativa dos discentes.

Fernández (2012) aponta que um ambiente confiável é necessário à atividade atencional. Na perspectiva da autora, o “desatender” pode ser manifestado como um recurso defensivo, aprisionando inconscientemente a capacidade atencional de escuta e significação. Ela assevera que como não há possibilidade anatômica, no corpo humano, de “fechar os ouvidos”, quando os sujeitos passam por situações com o potencial de feri-los, a desatenção será um possível movimento defensivo.

No capítulo anterior, discorri variados aspectos da atuação docente indicados pelos participantes da pesquisa, como, por exemplo, o fato de alguns docentes, declaradamente, menosprezarem a capacidade de aprendizagem dos estudantes, postura que suscitava sentimentos de injustiça. Ora, se o cotidiano da sala de aula for permeado de situações que ferem os estudantes, na ótica de Fernández (2012), a falta de atenção será uma das consequências.

Outra questão a ser destacada, acerca das ocorrências citadas, é o modo como a narrativa é construída: *“precisa de notas”* (grifo nosso). A forma como o registro foi escrito demonstra uma perspectiva que banaliza os processos pedagógicos, ao simplesmente atrelar o percurso formativo dos estudantes às notas. Os jovens precisam de notas ou de aprendizagens? As notas traduzem fielmente as aprendizagens? Aparentemente, mais uma vez, é possível perceber que a Pedagogia Tarefocêntrica impera no cotidiano escolar. Supomos que este “precisar de notas” esteja relacionado à aprovação no ano letivo, pois se trata de uma ocorrência datada no mês de novembro. Talvez esse estudante não tenha cumprido as tarefas escolares propostas, uma vez que *“não presta atenção nas aulas e tem bastante faltas”* (grifo nosso).

A partir das informações a que tive acesso, não é possível afirmar que esse estudante tenha atingido ou não os objetivos de aprendizagem estabelecidos para o ano letivo de 2022. Pode ser, sim, que sua falta de assiduidade e de atenção durante as aulas tenha prejudicado severamente seu percurso formativo naquele ano. Por outro lado, a necessidade de notas, utilizada como argumento no registro da ocorrência, demonstra um processo pedagógico que sofreu um esvaziamento de sentido.

Não há como afirmar o que disparou esse processo: se foi o comportamento do estudante que provocou certa Miopia Educacional nos docentes a ponto de não vislumbrarem outras possibilidades além do cumprimento de tarefas por parte dos discentes e a atribuição de notas por parte dos professores; ou ainda, se foi esse modelo de ensino pouco atrativo que desencadeou a desatenção estudantil e infrequência escolar. O que é possível sustentar é que a narrativa criada acerca dessa experiência escolar valoriza a necessidade de notas e não a aprendizagem do jovem estudante.

Em se tratando de ocorrências que evocam o mau comportamento ou a indisciplina, muitas delas não detalham o que o relator entende por essas palavras: *“[...] por estar comportando-se de maneira errada na sala de aula”* (7-3-2022); *“[...] os alunos não se comportarem na aula de Educação Física”* (25-5-2022); *“O mesmo não se comporta na sala de aula, o mesmo baixou o rendimento escolar devido ao comportamento inconveniente na sala de aula”* (11-7-2022); *“[...] por mal comportamento durante o recreio”* (19-9-2022); *“Situação de mau comportamento dentro da sala de aula”* (26-9-2022); *“Indisciplina na sala de aula”* (19-4-2022); *“Comportamento de indisciplina dentro da sala de aula”* (22-9-2022).

Ao analisar o primeiro registro citado, trago à baila, novamente, as teorizações de Ratto (2002), na medida em que a autora problematiza a forma como as escolas constroem a confissão dos estudantes, através dos Livros de ocorrência. Na ocorrência do dia 7 de março, está escrito que o estudante está se comportando de maneira *“errada”*. Ao assinar abaixo do registro o

estudante atesta que *concorda* com a escola. No entanto, será que o significado de se comportar errado para a escola é o mesmo de se comportar errado para o estudante? Conforme tratei no capítulo anterior, a ausência de diálogo e de um tratamento baseado na mediação ante comportamentos considerados inadequados, acaba por acentuar aquilo que a escola chama de indisciplina.

É interessante notar a forma como a escola narra essas situações, “*os alunos não se comportarem*”. Esse trecho, remete-nos a outro, registrado no dia 25 de agosto: “*Falta de comportamento dentro da escola*”. Ao utilizar as expressões “*não se comportar*” e “*falta de comportamento*”, os relatores dessas ocorrências parecem não supor que existem variados comportamentos, que em determinados contextos sociais são considerados bons ou ruins. Em outras palavras, o juízo de valor acerca dos comportamentos sempre dependerá da cultura na qual são praticados. Aparentemente, ao utilizar tais expressões a escola considera um único comportamento estudantil aceitável, o que faz com que as diversidades sejam negadas.

No registro do dia 11 de julho, a escola declara uma consequência decorrente do aludido comportamento inadequado, a saber, a baixa no rendimento escolar. Parece-nos, aqui, que há um acompanhamento contínuo dos estudantes que faz com que a escola perceba possíveis fragilidades em sua aprendizagem, o que a escola atribui somente ao comportamento estudantil.

Os registros de mau comportamento também se referem a atitudes praticadas dentro e fora da sala de aula, como no recreio. Destaco ainda que algumas ocorrências que utilizam o termo “indisciplina” (grifo nosso) também não detalham o quais sentidos a escola atribui a essa palavra.

Por outro lado, outras ocorrências detalham comportamentos que a escola considera inadequados, sejam incivildades como o uso de palavrões e brincadeiras, ou ainda transgressões como demonstrações de afeto proibidas pelo regimento escolar. Evidencio, ainda, ocorrências em que o comportamento estudantil pode ser categorizado como violência, pois desrespeita uma legislação como danos ao patrimônio e uso de drogas. Esses dois já foram problematizados anteriormente nas ocorrências que mencionavam a desobediência.

No que se refere à prática de brincadeiras, gostaria de salientar que variados registros apenas citam “*brincadeiras indevidas*” sem detalhar do que se tratam. Porém, um dos registros narra a situação relatada pelos estudantes, durante os grupos focais e problematizada no capítulo anterior deste trabalho, a da brincadeira de “Polícia e Ladrão”. A ocorrência foi registrada no livro no dia 21 de outubro. No registro, estão citados detalhes que os estudantes haviam

afirmado, durante os grupos focais, que seriam inverdades. Abaixo, transcrevo a ocorrência na íntegra:

Por estarem fazendo paredão com as crianças menores e fazendo humilhações dizendo que eram dono da boca, fazendo os mesmos jogarem bonés no chão e ajoelhando-se no chão. Assim sendo a rede de segurança virá conversar com os mesmos entramos em contato com a rede de segurança no dia de hoje e os mesmos virão na escola segunda-feira. O aluno Matia está suspenso por três dias por deboches para a polícia na hora do relato da advertência o mesmo deverá voltar 5ª feira. Assim sendo quem fez o relato sobre o termo “dono da boca” foi a professora Beatrice, que diz ter presenciado e ouviu relatos dos serventes que isto está acontecendo há alguns dias. A direção se compromete a conversar com a Rede de segurança Escolar, aluno e pais ou responsáveis legal, a professora Matilde também fez seu relato diante da situação (21-10-2022).

Conforme afirmei no capítulo anterior, a situação apresentada é problemática, pois os próprios estudantes relataram ao pesquisador que essa “brincadeira” envolvia violência física. O que faria com que, na perspectiva de Charlot (2002), não pudesse ser considerada apenas um ato de incivilidade. Entendo que, diante dessa situação, é responsabilidade da escola intervir. Todavia, o que problematizo aqui é a forma como os atores escolares procederam. No capítulo anterior, já discorri acerca das distinções entre as lógicas policiais e as lógicas pedagógicas.

Ao comparar o relato dos estudantes com o relato oficializado da escola, é possível notar que o que comprova os acontecimentos é a fala do adulto. O registro da ocorrência nem menciona os depoimentos dos estudantes. Parece que para a escola a fala de quem vivenciou a situação não é importante. Evoco novamente o que Ratto (2006) problematiza acerca de a escola não saber bem o que fazer. Ante uma situação grave como a relatada, as soluções encontradas resumem-se à suspensão, intervenção policial e criminalização dos comportamentos, através de registro de B.O.

Ao que tudo indica, as fragilidades no cotidiano escolar estão diretamente ligadas a fragilidades nas concepções pedagógicas do corpo docente e direção da escola. Os pontos de partida, na forma como a escola concebe a relação pedagógica, parecem indicar uma banalização da pedagogia nesse espaço pretensamente educacional.

Outra questão com a qual a escola precisa lidar é com a vontade que alguns estudantes têm em manifestar carícias entre eles. Nesse sentido, Nonato (*et al.*, 2016, p. 258) afirmam que a juventude “representa um momento no qual o indivíduo tende a se descobrir e descortinar as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional, apresentando demandas e necessidades que são próprias a essa etapa”. Assim sendo, invariavelmente as demandas decorrentes da afetividade surgirão no cotidiano educacional habitado pelas juventudes.

Destaco então, algumas ocorrências dessa natureza: “*Subiram a escada próxima das salas de aulas porque alguns colegas de ambos falaram que iam ‘se beijar’*” (10-5-2022); “*Foram advertidos por estarem “namorando” na escola*” (20-5-2022); “[...] *por estarem juntos se beijando durante o recreio*” (1-9-2022); “*Os alunos estiveram na secretaria para esclarecer os fatos que algumas alunas estavam reclamando na sala de aula (namoro escondido) os mesmos afirmam que só estavam conversando junto com outros colegas da sala*” (19-9-2022); “*Estão sendo advertidos por estarem se pegando/abraçando na frente dos outros alunos*” (19-9-2022).

É importante salientar que, dentre as ocorrências acima, há um dos casos raros em que a escola relata ter chamado os estudantes para conversar. Embora a linguagem utilizada no registro tenha um tom de Pedagogia do Quartel: “*esclarecer os fatos*”, diante de uma denúncia, dessa vez, a direção chamou os envolvidos para ouvi-los. Porém, nessa situação, a denúncia não fora proferida por um adulto. Seria esse o motivo de a escola também ouvir os “réus” (grifo nosso)? Não há como responder a essa pergunta com precisão, no entanto, diante da aparente desconfiança da escola quanto às vozes juvenis, parece-nos curioso o fato de ser nessa situação específica que a escola tenha dado voz aos envolvidos.

O namoro e as demonstrações de afeto são considerados transgressões pelo regimento dessa escola, isso fica evidente nos variados registros dessa natureza. Não importando se os jovens estudantes busquem trocar carícias de forma escondida “*subiram a escada*” ou de forma pública “*na frente dos outros alunos*”. Parece que para a escola tem sido difícil equalizar a contradição entre educar a juventude, que conforme citei acima é um período também de descobertas afetivas, e fazer com que se submetam às regras estabelecidas pela instituição.

Novamente, entendo que uma relação pedagógica marcada pelo diálogo possibilitaria a escola buscar soluções, a respeito desse impasse, não *para* os jovens estudantes, mas *com* eles.

O cuidado com a própria escola, também é tematizado no Livro de Ocorrências: “*Pegaram um canetão e riscaram algumas paredes da quadra*” (11-5-2022); “*A aluna, na hora do recreio, deu um tapa no número que fica em cima da porta, vindo a quebrar o mesmo*” (13-5-2022); “*Quebraram um vidro*” (9-6-2022). As atitudes relatadas parecem sintomáticas. Se formos analisá-las à luz dos depoimentos dos estudantes, nos grupos focais, ao que tudo indica, a falta de sentimento de pertencimento ao ambiente escolar tem acarretado a falta de zelo com o patrimônio. O que indica a urgente necessidade de ressignificações no cotidiano da escola.

O último comportamento sob o qual irei ponderar, já foi aqui problematizado quando citei registros que faziam alusão à desobediência às normas escolares. Trata-se do porte e consumo de drogas no cotidiano escolar: *“Foi solicitada a presença da Rede de Segurança Escolar para resolvermos juntos a entrada de maconha na U.E.”* (7-11-2022); *“Está sendo suspensão por entrar na escola com um cigarro de maconha e deve vir acompanhada do responsável legal. A mesma já admitiu que entrou na escola com o cigarro de maconha”* (7-11-2022); *“A aluna Aurora relata que o aluno Alónzo está trazendo maconha para dentro da escola e que foi dele a maconha que ela pegou para jogar na privada”* (7-11-2022); *“O aluno Alónzo esteve conversando sobre o assunto da entrada na escola com maconha, onde o mesmo negou e disse que não trouxe maconha para a escola como afirmou o a aluna Aurora. O mesmo voltará para a sala de aula e a mãe deve comparecer com urgência na escola”* (7-11-2022); *“[...] pelo uso de cigarros no banheiro e por chegar na escola após o uso de maconha. O mesmo não deve fazer o uso de maconha e vir para a escola, se acontecer novamente será chamada a segurança escolar para conversar com o mesmo”* (10-11-2022).

Os registros supracitados, do dia 7 de novembro, envolvem a mesma ocorrência, Aurora é acusada de entrar na escola com um cigarro de maconha, é feita uma conversa com a estudante, a fim de registrar sua confissão. Entretanto, ao ser denunciada, a estudante delata o colega que forneceu o cigarro. Ele é chamado e, depois de uma conversa, também faz a confissão. A escola afirma que Aurora e Alónzo *“terão que se justificar com a Segurança Escolar”* (7-11-2022). Por Segurança Escolar, a escola refere-se aos policiais militares do Programa da Rede de Segurança Escolar.

Entendo a gravidade da entrada de substâncias psicoativas na escola, que registros devem ser feitos e que a família e instituições competentes devem ser informadas. Contudo, a linguagem utilizada na narrativa *“terão que se justificar”*, nos parece mais associada a uma Pedagogia do Quartel do que a uma Pedagogia Escolar. Com isso, quero problematizar a forma como a relação pedagógica, nessa escola, está perpassada por processos que parecem andar distantes de reflexões e ressignificações nos comportamentos estudantis. Sei que o direito desses jovens de não se envolverem com a drogadição está sendo violado e a escola, como uma representante do estado, não pode negligenciar o ocorrido. No entanto, parece-nos que a forma de intervenção escolhida pela direção está mais vinculada a uma lógica punitiva do que de proteção integral da criança e do adolescente.

Em síntese, na presente seção problematizei acerca das narrativas, construídas pela escola, quando ela acredita que os estudantes não cumpriram com o regramento escolar. Pude evidenciar que esse não cumprimento não apenas se refere a transgressões às normas explícitas,

mas também a comportamentos esperados pelos docentes. Essas expectativas estão vinculadas mais a regras mais subjetivas, concebidas no currículo oculto cotidiano, e na maior parte dos casos representam incivildades.

O conceito de experiência, à luz das teorizações de Dubet (1994), refere-se àquilo que o ator social vivencia, e como analisa e reage a tentativas de institucionalizá-lo. Entretanto, é possível perceber que a escola tenta construir narrativas acerca dessa experiência, através daquilo que registra no Livro de Ocorrências. Pude identificar registros de uma “experiência escolar distraída” (grifo nosso) quando a aula precisa concorrer com as mídias digitais materializadas no uso do aparelho celular. Além disso, uma “experiência escolar inquieta” (grifo nosso), no sentido de que a escola narra comportamentos que considera serem perturbadores à execução da aula. Há relatos ainda que caracterizam uma “experiência escolar insubordinada” (grifo nosso), pois muitos estudantes resolvem não acatar ou as ordens prescritas pela escola ou as determinações dos docentes. Se manifestam também, “experiências escolares em fuga” (grifo nosso), na medida em que a escola narra que os estudantes utilizam de variadas formas para fugir da aula. Por vezes, o que se revela é uma “experiência escolar criminalizada” (grifo nosso), visto que quem intervém é a polícia e não os profissionais da educação. Por fim, observei narrativas a respeito de uma “experiência escolar impertinente” (grifo nosso). Isso se dá, tendo em vista que não há um acolhimento das atitudes juvenis para a problematização e busca por ressignificações de comportamentos. Algumas experiências estudantis não são consideradas pertinentes ao cotidiano escolar, e esse movimento de levar para longe, ao invés de trazer para perto, é traduzido, por exemplo, nas suspensões condenadas aos discentes.

5.2.1.2 Narrativas acerca do desempenho acadêmico dos estudantes

No que se refere a narrativas relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes, destaco ocorrências que fazem referência a um absenteísmo por parte dos discentes. Tal comportamento se manifesta na recusa em fazer ou entregar alguma atividade proposta, e em problemas quanto à pontualidade e assiduidade na escola. Charlot (2002) classifica a questão do absenteísmo como transgressão.

No que se refere a não realização ou entrega de atividades, foram encontrados 50 registros no Livro de Ocorrências. A maioria das narrativas apenas afirma que o estudante não fez ou não faz as atividades, ou ainda que não copia a matéria. Há um texto padrão de

advertência para esses casos. Entretanto, há alguns registros que trazem mais detalhes da ocorrência: *“Não estão finalizando as atividades propostas em sala quando solicitado que terminem em casa também não fazem. O motivo é sempre o mesmo, falta de atenção, interesse e compromisso”* (7-4-2022); *“Não concluíram as atividades enviadas para casa no dia 18-4. Após uma semana completa relatam não ter tempo, esquecimento, falta a aula anterior. Na verdade observo grande falta de vontade e compromisso”* (25-4-2022); *“Não faz as tarefas e atividades propostas durante as aulas, é necessário chamar sua atenção o tempo todo, pois fica fazendo desenhos e atividades de outras disciplinas durante as aulas de matemática”* (26-5-2022); *“Se recusa fazer as atividades de matemática, passa a aula fazendo outras atividades”* (22-8-2022); *“Não faz as atividades propostas sempre pedindo espera, espera com rispidez e desaforos”* (30-8-2022); *“Não fazendo as atividades e dizendo que não sabe fazer, juntamente com a aluna Pietra que é faltosa e tem dificuldades em fazer os exercícios solicitados”* (8-11-2022).

Gostaria de fazer alguns destaques às narrativas acima. O relator da primeira ocorrência citada afirma que o motivo de os estudantes não finalizarem as atividades *“é sempre o mesmo”*. Essa afirmação denota um comportamento recorrente que, segundo o registro, configura-se em falta de atenção, interesse e compromisso. Já, em outra ocorrência, a observação do relator é de que há falta de vontade. Anteriormente, discuti aqui a questão da falta de atenção que os estudantes podem acabar manifestando, na medida em que o que a escola exige é uma postura passiva e imitativa, como, por exemplo, o ato de ficar fazendo cópias. Não seria a falta de interesse desencadeada, justamente porque a pedagogia adotada é Tarefocêntrica? Será que o que a escola interpreta como falta de compromisso não é uma resposta ao que o estudante também sente como a falta de compromisso que uma perspectiva Tarefocêntrica tem com sua aprendizagem?

Em outras ocorrências, é possível perceber que quando o estudante pede mais tempo, ou alega não saber fazer, ele é culpabilizado por suas próprias dificuldades, como se a aprendizagem somente dependesse do esforço do aprendente. Saliento que, em um dos registros, é relatado um conflito social, uma vez que há ocorrência de *“rispidez e desaforos”*. Não seria esse um caso de Luta por Reconhecimento? De um lado um estudante que não vê sentido naquilo que lhe é proporcionado, situação que também foi relatada nos grupos focais, de outro, um professor que sente a indiferença de estudantes que se recusam a fazer o que lhes é solicitado. É possível perceber que aqui há ausência de reconhecimento mútuo, levando os atores sociais a travarem conflitos.

Aparentemente, certa Miopia Educacional impede que os docentes reflitam acerca do porquê os estudantes desenham ou fazem outras atividades durante suas aulas. Tudo indica que os professores não veem esses sinais como uma necessidade de ressignificar as práticas e, com os estudantes, buscarem superar dificuldades encontradas no percurso das aprendizagens. E que ainda, punir um estudante porque não aprendeu tem somente a potência de gerar mais desatenção e desinteresse.

No que se refere a questões de pontualidade, encontrei 49 registros no Livro de Ocorrências. A maioria dos atrasos registrados referem-se ao retorno para a sala de aula, após o intervalo, alguns deles também se relacionam a chegadas tardias no início do período. Destaco algumas narrativas: *“Todas as segundas-feiras e quintas-feiras chega atrasada após a pausa, todo dia é uma justificativa diferente”* (17-3-2022); *“Não estarem no local que a professora estava, ela os chamou e os mesmos só entraram na sala depois da hora, perto da hora de sair”* (28-4-2022); *“Estão atrasados 25’ e os mesmos estavam na U.E. Quando o sinal bateu”* (6-7-2022); *“Por chegar atrasado e não foi só desta vez”* (22-9-2022).

A partir dos registros acima, é possível perceber recorrência, o que significa que estudantes que demoram a voltar para a sala após o intervalo são reincidentes nessa atitude. Em uma das ocorrências, os estudantes só entram na sala próximo ao horário da saída, em outra há o relato de o estudante utilizar de variadas justificativas quanto ao atraso.

Talvez essa situação, de estar na escola, mas recusar-se a estar na sala de aula, possa oferecer algumas pistas quanto à relação da cultura escolar com as culturas juvenis. Será que os jovens estudantes, através dessas atitudes, estão clamando por processos educativos desemparedados? Nos grupos focais, ficou evidente o anseio por aulas mais ativas, por mudanças metodológicas por parte dos docentes. Possivelmente, o demorar-se no pátio seja uma forma de os estudantes buscarem ser os autores de sua própria experiência escolar.

Por fim, no que se refere a ocorrências relacionadas ao desempenho acadêmico, encontrei 19 registros acerca da assiduidade nas aulas. Destaco algumas narrativas quanto à infrequência escolar: *“Falta muito nas aulas, por isso não tem as atividades que são feitas em sala. Está ficando sem notas por não fazer essas atividades”* (12-4-2022); *“Falta demais e por isso não faz as atividades feitas em sala de aula”* (12-4-2022); *“Foi feita a busca ativa na casa do aluno, a mãe nos atendeu e disse que ele vai retornar para a escola e fazer as provas”* (1-12-2022). É interessante notar que a Pedagogia Tarefocêntrica está presente em variados tipos de ocorrência. Para a escola, o problema da infrequência é a falta de notas, decorrente da não realização das atividades.

No último registro, aqui destacado, a escola realiza uma busca ativa para que o estudante vá fazer as provas. Supomos que se tratam de provas finais, uma vez que o registro é datado no mês de dezembro. Essa centralidade nas notas, provas e atividades (ou seriam *passividades?*) coloca à margem o verdadeiro objetivo da escola de promover aprendizagens. O cumprimento de tarefas acaba tendo uma finalidade em si mesmo, que pouco dialoga com características próprias das juventudes.

Aparentemente, para os jovens estudantes, a vida está lá do lado de fora. Seja no pátio, seja na cidade, seja no celular que permite a conexão com aquilo que está lá fora, alheio ao que acontece no cotidiano escolar. Diante disso, é possível afirmar que as passividades escolares impedem que a vida seja manifesta, levando a um baixo desempenho acadêmico e gerando, por consequência, uma frustração docente. Toda essa conjuntura irá impactar profundamente as relações interpessoais na escola.

5.2.1.3 Relações interpessoais marcadas pelo conflito social: a luta pelo reconhecimento no cotidiano escolar

Foram encontrados 54 registros relacionados ao desrespeito do estudante para com o professor no Livro de Ocorrências, dentre os quais, destaco algumas narrativas:

“Quando chamei sua atenção, faltou com respeito, respondendo com arrogância, como fez desde o primeiro dia que iniciei na escola” (29-3-2022); Debochada e mau educada com a professora (29-3-2022); “[...] ele não saiu e empurrou o braço do professor” (13-4-2022); “O estudante foi extremamente agressivo, respondendo de forma ríspida as indagações para efetivar as atividades de manutenção do conhecimento de História” (28-4-2022); “Foi desrespeitoso, foi ríspido, pedi colaboração foi mais uma vez desrespeitoso com emissão de palavras ofensivas” (17-5-2022); “Faltou com educação com o professor em sala de aula por conta que o professor pediu para tirar o fone de ouvido” (4-7-2022); “Falou palavrão para a professora chamando-a de ‘idiota’” (5-8-2022); “É teimosa, debochada, fala palavrões e não respeita as regras quando está irritada” (17-8-2022); “Os alunos rasgaram o diário da professora e pisaram na folha ponto e os mesmos continuam tumultuando” (6-9-2022); “Por faltar com o respeito com a professora que durante a aula não conseguiu dar as explicações devidos aos gritos de fazer eco. O mesmo não é a primeira vez que enfrenta os professores. É visível a mudança de comportamento do mesmo” (9-11-2022).

Muitos dos registros acerca do desrespeito não detalham o contexto da ocorrência, em virtude disso, separei os recortes acima, por trazerem mais detalhes. Tanto as situações em que os estudantes se sentiram desrespeitados, relatadas nos grupos focais, quanto as ocorrências acima, que registram o mesmo sentimento nos professores, demonstram que o cotidiano escolar tem sido atravessado por hostilidades. Em pesquisa anterior (Linder-Silva, 2015), eu já havia

constatado que as fragilidades na relação pedagógica podem suscitar os mais variados sentimentos de injustiça. Não há como esperar que haja processos educacionais significativos em um cotidiano com baixo grau de reconhecimento entre os atores sociais.

Todavia, é importante salientar que não somente os professores se sentem injustiçados e vivenciam experiências de reconhecimento denegado, porém são os únicos que contam com uma ferramenta institucionalizada de registro e construção de provas que evidenciem sua experiência de desrespeito. Essa ferramenta é o Livro de Ocorrências. Quando os estudantes se sentem injustiçados frente a alguma atitude dos docentes, não dispõem do mesmo instrumento, o que evidencia que a relação pedagógica não é marcada pela equidade.

Conforme já discorri, na perspectiva de Honneth (2013), a ausência de reconhecimento mútuo leva ao conflito social, portanto, algumas atitudes dos estudantes, narradas no Livro de Ocorrências, podem ser identificadas como intenção de luta por reconhecimento. Aponto alguns adjetivos, utilizados pelos relatores nas narrativas destacadas: “*Debochada*”, “*mau educada*”; “*agressivo*”; “*desrespeitoso*”; “*ríspido*”. Essa questão faz emergir a discussão acerca das nomeações de Pierre Bourdieu (1998a). Não é possível afirmar que os adjetivos citados nos registros também se constituíram discursos performativos. No entanto, o que posso afirmar é de que, na perspectiva bourdieusiana, tais discursos produzem a continuidade da ação. As narrativas não registram que determinado estudante *teve uma atitude* debochada, agressiva, desrespeitosa ou ríspida, mas que eles *são* (grifo nosso) esses adjetivos. Essa perspectiva parece querer transformar uma atitude de *natureza social*, em *natureza natural* (Bourdieu, 1998a). Em outras palavras, a forma como a narrativa é construída, faz-nos concluir que a perspectiva da escola e de seus professores é a de que as atitudes estudantis, consideradas inadequadas, são inerentes aos sujeitos, não cabendo muitas medidas de ação na tentativa de transformá-las.

Com isso, não estou negando as violências sofridas, há relato até mesmo de violência física, “*empurrou o braço do professor*”; violência verbal quando o estudante chama a professora de “*idiota*”, ou ainda, no relato que afirma que o discente “*enfrenta os professores*”; violência material, “*rasgaram o diário [...]*”, “*pisaram na folha ponto*”; e de uma aparente implicância do estudante em direção ao professor: “*como fez desde o primeiro dia que iniciei na escola*”. Essas situações carregam gravidade. Entretanto, os registros no Livro de Ocorrências evidenciam que as medidas de intervenção praticadas pela escola ante essa problemática não têm surtido efeito.

Os conflitos não se dão apenas na relação professor-estudante. Há registros também que indicam situações conflituosas em meio ao corpo discente. Essas ocorrências aparecem em um número significativo, encontrei 81 registros que envolvem conflitos e até mesmo agressões

entre os jovens estudantes. Algumas das narrativas descrevem ameaças: *“Hoje discutiu com o aluno Tomás do 7º ano e ameaçou dar facada no aluno Tomás com palavras” (13-4-2022); “[...] praticar Bullying e intimidando um colega” (24-5-2022); “O aluno está solicitando ajuda porque a aluna Emma está fazendo provocações e querendo brigas” (22-9-2022).*

Outros registros relatam casos de violência física consumada:

“[...] perturbarem as meninas na hora do recreio, dando tapas na cabeça e empurrões” (3-2-2022) ; “Discutiram e um bateu no rosto do outro” (1-4-2022); “Agrediu o colega com um soco (chute) no estômago, depois de discussões e ameaças de modo verbal” (14-2-2022); “Agrediu seu colega ‘fincando’ o lápis apontado no pescoço do colega” (9-6-2022); “Bateu a garrafa de água na boca do estudante Nicolau, fazendo sangrar um pouquinho” (30-6-2022); “O aluno foi até a carteira do colega Aristide e bateu na cabeça do colega, que reclamou, com razão, do ocorrido” (26-9-2022).

Processos de ausência de reconhecimento, podem ser dar também entre os jovens estudantes, o que corroboraria o conflito social. A partir das teorizações de Honneth (2013), é possível conceber que tais conflitos fazem parte da dinâmica social. Contudo, a problemática aqui gira em torno da violência que tem acompanhado alguns conflitos entre estudantes. Situações de ameaças e intimidações também podem suscitar sentimentos de injustiça em meio a vivências de circunstâncias de opressão, provocadas pelos colegas. O clima escolar pode ser extremamente afetado em virtude de ameaças como a destacada acima, em que um estudante afirma querer dar uma facada em seu colega. Como aprender em meio ao medo?

As situações de violência física, descritas acima, evidenciam que a falta de respeito ao outro têm marcado esse cotidiano escolar. Destaco um trecho da narrativa do dia 26 de setembro, pois a escola além de relatar o ocorrido, emite um juízo de valor, através da expressão *“com razão”*. Esse recorte evidencia os processos que giram em torno da Pedagogia do Registro, demonstrando que o uso do Livro de Ocorrências está para além do simples registro e atesta a não neutralidade dessa prática.

Em suma, os tipos de ocorrência narrados no livro giravam em torno do não cumprimento do regramento escolar, seja o explícito ou o regramento subjetivo de cada docente e da direção da escola; do desempenho acadêmico; e ainda das relações interpessoais. Diante de tais narrativas, surge a questão de como a escola intervém frente às incivildades, transgressões e violências. Na medida em que problematizei os tipos de ocorrência registrados pela escola, pontuo brevemente algumas intervenções ou mesmo ausência de intervenções.

Entretanto, na seção a seguir, trarei alguns recortes de como a escola narra seu modo de tratamento com os estudantes considerados indisciplinados.

5.2.2 Narrativas acerca de como a escola trata seus estudantes

Nesta seção irei problematizar acerca das medidas de ação tomadas pela escola, ante alguma ocorrência, que estão narradas no livro. Subcategorizei tais intervenções da escola, da seguinte forma: medidas de ação que envolvem uma investigação por parte da direção, ou ameaças aos estudantes; busca de apoio de outras instituições na intervenção frente à ocorrência; impedir a participação do estudante na aula; intervir através de Ritos de Instituição; e dinâmica causa-consequência.

5.2.2.1 Quando a escola assume uma postura investigativa ou ameaçadora

Há apenas dois registros que fazem alusão a alguma espécie de investigação por parte da direção escolar: *“Fizemos o teste de cheiros e não sentimos o cheiro, mas o professor afirma que os mesmos estavam fumando” (19-5-2022); “Após esta reclamação foi passado nas salas para falar do corredor e pedir para os alunos ficarem alerta e se souberem de alguma coisa comunicar para a direção” (19-10-2022)*. Na ocorrência do dia 19 de maio, é a única vez em que, aparentemente, a voz do adulto não é tomada como evidência única e suficiente de algum acontecimento nesse cotidiano escolar. Mesmo diante da denúncia do professor de que havia algum estudante fumando dentro da escola, a direção afirma fazer um *“teste de cheiros”*. Conforme afirmei, esse parece ser um fato isolado, pois não há nenhuma outra menção, no Livro de Ocorrências, de que a escola colocou em xeque a denúncia de algum professor.

O segundo registro mencionado refere-se a uma intervenção, realizada pela escola, ante o sumiço de materiais. Na narrativa, a escola demonstra fazer o levantamento de possíveis depoentes para obter a delação dos envolvidos na possível subtração de materiais. Esses são os dois casos em que há um movimento da escola no sentido de levantar os acontecimentos, antes de decidir uma sanção.

Na sequência, abordarei as medidas de ação que se constituem apenas em ameaças sem efetivação de alguma sanção. Foram encontradas 49 ameaças registradas no Livro de Ocorrências. Os tipos de ameaça que mais apareceram foram de suspensão e de transferência de escola, totalizando 15 menções, cada um. Saliento que essas duas ameaças envolvem considerar o próprio estudante um problema do qual a escola precisa se “livrar” (grifo nosso). Dessa forma, há grandes chances de o estudante alvo desse tipo de ameaça não se sentir

reconhecido no cotidiano da escola, tendo uma experiência escolar marcada por processos de exclusão.

A seguir, alguns exemplos de narrativas de ameaças de suspensão:

“Foram advertidos e se ocorrer novamente serão suspensos das aulas!” (1-4-2022); “Se houver reincidência o mesmo será suspenso” (11-4-2022); “Não será mais admitido esse tipo de comportamento durante as aulas de matemática. Na próxima vez a aluna levará uma advertência e poderá ser suspensa” (9-6-2022); “Ficou ciente que se errar novamente será notificado e haverá suspensão” (5-7-2022).

Destaco o uso do termo “errar” no último registro. É interessante como a escola ainda possui dificuldades de lidar com os erros dos discentes. Aparentemente, espera-se receber estudantes que performem um nível de quase perfeição. Por vezes, o erro não é problematizado, mas há a intenção de bani-lo. Essa é uma cultura escolar que atribui valor aos indivíduos conforme seu desempenho e performance e que desconsidera o valor *a priori* da condição de seres humanos. Em outras palavras, a partir de atitudes do ator social, consideradas erradas, ele passa a ser a personificação do próprio erro.

Assim sendo, uma opção cabível passa ser mandar esse erro para outro lugar, a fim de “purificar” (grifo nosso) o cotidiano escolar e evitar que outros jovens estudantes se “contaminem” (grifo. Nosso), transformando-se assim, em novos erros. Selecionei algumas narrativas de ameaça de desligamento do estudante da escola:

“Se resolver repetir as mesmas conversas será suspenso e convidado a se retirar da escola, pois não está falando a verdade” (27-4-2022); “Se houver nova advertência o mesmo deverá procurar outra escola” (6-6-2022); “Este é o último aviso para os mesmos, se não ocorrer mudança de comportamento serão convidados a procurar outra unidade escolar” (21-9-2022); “A situação é grave e se o mesmo não mudar o comportamento será convidado a sair da escola. Porque este comportamento não está correto já alguns meses” (8-11-2022); “Caso as atitudes não mudem no próximo ano letivo Aurélio será convidado a conseguir vaga em outra instituição de ensino” (9-11-2022).

É relevante perceber como a escola se utiliza de eufemismos para narrar o que de fato se constitui em uma ameaça de expulsão: “convidado a se retirar”, “convidados a procurar outra unidade escolar”; “convidado a sair da escola”; “convidado a conseguir vaga em outro instituição”. Seria esse, de fato, um convite? Há possibilidade de escolha? Algumas das ocorrências mencionam somente a saída da escola, outras apontam para a necessidade de encontrar vaga em outro lugar. Uma das narrativas, chega a relatar que esse será o último aviso.

Em alguma medida, a escola considera que os “réus” (grifo nosso) dessas ocorrências não merecem o investimento pedagógico. O que corrobora o que já identifiquei em pesquisa anterior, que “os ‘não merecedores’ são colocados fora da margem de investimento escolar

pelos professores” (Linder-Silva, 2015, p. 154). Dessa forma, há uma espécie de demissão professoral, o que significa que, para determinados estudantes, os professores se demitem de sua função, não no sentido de pedirem exoneração de seus cargos, mas no de já não investirem pedagogicamente naqueles atores sociais.

Outra ameaça que aparece nos registros do Livro de Ocorrências é a de chamar algum familiar ou responsável pelo estudante na escola:

“Se acontecer novamente só entrarão mediante a presença de um responsável” (20-5-2022); “Foi dito que essas atitudes não devem acontecer mais, se isso acontecer, se não ocorrer mudanças a mãe será chamada na escola” (22-9-2022); “Se hoje continuarem novamente os responsáveis serão chamados na U.E. para mais esclarecimentos a respeito do comportamento dos alunos” (24-11-2022); “Foi conversado com a mesma. Se acontecer novamente, a responsável será chamada na U.E. para outras providências” (24-11-2022).

As narrativas supracitadas demonstram que o chamamento das famílias até a escola é considerado uma punição ante maus comportamentos. Em pesquisa anterior, os docentes declararam que se sentiam injustiçados pela ausência de um apoio da família em direção à escola (Linder-Silva, 2015). No presente estudo, a ação de chamar a família é utilizada como ameaça, com a finalidade de tentar fazer com que o estudante mude de atitudes. Ao que tudo indica, tal postura da escola evidencia que a intenção de proximidade com as famílias está circunscrita a problemas disciplinares e não de um verdadeiro vínculo de parceria.

Destaco ainda que algumas narrativas detalham os motivos do acionamento dos responsáveis pelos estudantes: *“para mais esclarecimentos a respeito do comportamento dos alunos”*; *“será chamada na U.E. para outras providências”*. A partir do registro, não fica claro quais esclarecimentos poderia a família prestar acerca de um comportamento do estudante no interior da escola, nem quais seriam as outras providências tomadas. Assim, a Pedagogia do Registro, novamente, demonstra possuir um fim em si mesma.

Outra questão a ser pontuada é a de que, aparentemente, a escola considera que a solução para chegadas tardias está na ameaça de não permitir a entrada do estudante na escola: *“Hoje entraram mas não entrarão mais” (10-5-2022); “Se houver chegadas tardias novamente deverão voltar para casa” (6-7-2022); “Se houver novo atraso, voltará para casa” (27-9-2022)*. Conforme já mencionei no presente capítulo, por vezes, variados estudantes dessa escola buscam fugir da aula, das mais variadas formas. Uma vez mais, as intervenções da escola parecem corroborar a fuga, ao invés de ressignificar a experiência escolar estudantil.

Além das ameaças já citadas, ainda aparecem outros tipos de ameaça em menor ocorrência, como ameaçar de chamar a polícia; retirar o estudante de alguma atividade extra,

fornecida pela escola; e ainda ameaças que não deixam muito claro o que acontecerá em uma possível reincidência do comportamento do estudante: *“Está sendo advertida, da próxima vez as providências serão outras”* (19-8-2022); *“A direção pede respeito e este é o último aviso”* (19-9-2022). É importante salientar que, nesses últimos casos, a escola lavra um registro, faz o estudante assinar, atestando sua culpa, entretanto não fica claro a ele o que acontecerá caso não haja uma mudança de atitude.

É possível identificar que algumas das ameaças citadas nessa seção foram efetivadas, pois há ocorrências em que esses tipos intervenções são registrados. Acerca disso, discorrerei a seguir.

5.2.2.2 Quando a escola busca apoio ou transfere a responsabilidade de intervenção para outras instituições

Há situações em que a escola não somente ameaça acionar a família, mas realmente o faz. Foram encontradas 83 ocorrências em que essa foi a forma de intervenção praticada. Em quantidade é a medida de ação que mais aparece nas ocorrências, ao longo do ano letivo. Entendo a necessidade de que escola e família firmem parceria e, talvez, a busca de apoio das famílias seja, dentre as formas de a escola acionar outras instituições, a mais potente para a resolução dos desafios do cotidiano escolar.

Contudo, faço destaque a seguinte narrativa encontrada no Livro de Ocorrências: *“Será chamada a mãe na escola se voltarem a não se comportarem na aula e durante o recreio”* (3-2-2022). O que chama a atenção é a data desse registro, datado no início do mês de fevereiro. Muito provavelmente eram os primeiros dias de aula. A parceria entre escola e família se torna mais efetiva, na medida em que aquela se percebe como também uma instituição socializadora, o que significa que as aprendizagens escolares estão para além do ensino dos objetos de conhecimento prescritos no currículo oficial. O cotidiano escolar é tempo-espço favorável ao desenvolvimento também de habilidades sociais, de aprender a conviver, a entender que a vida em sociedade exige acordos, combinados e negociações. Sendo assim, é curiosa a necessidade do acionamento da família e registro em Livro de Ocorrências, já na primeira semana do ano letivo.

Outro fator a ser salientado é a linguagem policialesca, utilizada pela escola na Pedagogia do Registro: *“[...] na presença da mãe da menor e da diretora”* (20-5-2022). Para arrolar as testemunhas do registro da ocorrência, o relator se utiliza do termo *“menor”*, oriundo

de uma linguagem policial de senso comum. Desde 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente não utiliza mais essa terminologia. O registro, em análise, evidencia o desconhecimento de alguns educadores acerca de questões legais que envolvem a infância e adolescência, pertinentes aos profissionais da educação.

A Pedagogia do Quartel também aparece quando a intervenção é o acionamento da família do estudante: *“A mãe esteve na escola e foi informada da ocorrência, onde será marcada uma reunião com a rede escolar e o conselho tutelar” (13-4-2022)*. Conforme já pontuei anteriormente, por rede escolar, a escola refere-se a um programa da Polícia Militar. Aparentemente, esse registro se deu como forma de testificar que a família está ciente de que o estudante será submetido a uma intervenção policial na escola. Essa ocorrência corrobora o que já problematizei a partir de outras pesquisas de que o Livro de Ocorrências, por vezes, é um instrumento de intimidação das famílias.

Uma das formas que a escola utiliza para impelir as famílias a se fazerem presentes é a proibição da entrada do estudante sem a presença de um responsável: *“A professora só aceita o aluno com a presença de um responsável” (31-5-2022)*; *“Só entrará na escola mediante a presença da sua mãe” (19-4-2022)*. Identifiquei variados registros como este último, mencionando que a entrada do estudante será condicional à presença da família. Entretanto, gostaria de fazer destaque à narrativa descrita no dia 31 de maio. O registro afirma que a professora só *“aceitará”* o estudante com a presença do responsável. A aceitação está diretamente ligada aos processos de reconhecimento. A medida de ação da referida ocorrência se deu, pois houve um desentendimento entre a professora e o estudante.

Aparentemente, temos aqui um caso de conflito social e reconhecimento mútuo denegado. A escola então busca apoio da família para resolver o conflito. Todavia, não há qualquer menção no registro relacionada à busca da via do diálogo, a fim de construir uma relação mais significativa entre esse estudante e essa professora. A reação da docente é de, apenas, não o aceitar.

A ideia de chamar a família para controlar o estudante é atravessada em variadas ocorrências: *“Seus pais serão chamados à escola por conta das advertências” (17-3-2022)*; *“A avó compareceu na escola e conversou com o professor de Geografia, relacionado às brincadeiras e indisciplina na sala de aula” (26-4-2022)*; *“A mãe compareceu na escola para tratar assuntos relacionados a disciplina e aprendizagem do aluno” (4-5-2022)*. Há um anseio da escola de que a família consiga intervir em casa, nos comportamentos escolares dos estudantes. Destaco que o último registro selecionado, além da questão da disciplina, há uma rara menção no livro do acionamento da família para tratar de questões de aprendizagem.

No que se refere ao comportamento estudantil, a escola inclusive busca a responsabilização dos familiares: *“Será chamada a mãe para responsabilizar-se pelas atitudes”* (5-8-2022); *“Deverão comparecer no dia 12-8-2022 com o responsável para maiores esclarecimentos”* (11-8-2022); *“A mesma deve comparecer com a mãe 2ª feira para maiores esclarecimentos sobre o comportamento da mesma”* (22-9-2022). Não há um detalhamento maior nos registros para que seja possível saber, de fato, o que a escola quer dizer com *“maiores esclarecimentos”*. Seria um anseio da direção escolar de que a família explique o porquê de determinado comportamento estudantil? Ou o chamamento tem como objetivo esclarecer a família quais medidas de ação a escola tomou ou tomará?

Saliento ainda que a justificativa, registrada pela escola, na ocorrência do dia 5 de agosto, para chamar a mãe do estudante é a de que a progenitora se responsabilize pelas atitudes de seu filho. Diante disso, novamente, evoco a necessidade de a família ser parceira da escola nos processos de socialização dos estudantes. Entretanto, não seria ele mesmo quem deveria ser responsabilizado por seu comportamento? Não poderia a escola, juntamente com a família, buscar as melhores formas de intervenção frente a atitudes estudantis consideradas inadequadas, visto que cada ator social é um sujeito singular? A narrativa construída no livro de ocorrências nos faz inferir que essa não é a forma de intervir escolhida. Assim sendo, a intervenção constitui-se apenas uma política do encaminhamento, que tem como um de seus objetivos isentar a escola e culpabilizar a família.

Nessa perspectiva, de uma Pedagogia do Registro que constrange a família a assumir certa “confissão de culpa”, destaco o seguinte registro: *“Como Alessandro está frequentemente agredindo colegas de turma e alunos da escola, o pai se propôs em olhar um outro ensino escolar para o mesmo”* (28-9-2022). A partir dessa narrativa, é possível supor que a escola convence o pai do estudante a procurar uma outra escola para seu filho estudar. Além de acionar a instituição-família, a direção da escola envolve outra Unidade Escolar na intervenção frente a um comportamento indesejado. Tal cenário, evidencia, uma vez mais, a prática de uma Política do Encaminhamento.

Essa estratégia disciplinar, que busca transferir para outra instituição a responsabilidade de intervenção, aparece efetivada nos registros em que a polícia foi acionada, que apresentarei a seguir. A questão dos “esclarecimentos” mais uma vez foi mencionada: *“Foi chamada a polícia militar para fazer os devidos esclarecimentos”* (13-4-2022). Da mesma forma, as informações fornecidas não nos permitem saber que tipo de esclarecimentos seriam esses.

Outra narrativa, chama-nos a atenção por trazer uma espécie de título, denotando a previsão do que estaria por vir:

“Confusão à vista. Para evitar brigas na hora da saída com autorização da diretora foi liberada a aluna Serena e a aluna Carlotta às 21:00. Para garantir a segurança dos demais alunos liguei para o pessoal da segurança vir fazer uma ronda na hora da saída, pois havia um grupo de suspeitos no portão” (31-8-2022).

É possível considerar a necessidade de segurança, dos atores sociais que compõem a comunidade escolar. Sobretudo, pois estamos diante de uma ocorrência do período noturno, em que, pelas condições naturais, há menos luminosidade, o que poderia facilitar situações de insegurança. Contudo, como estou analisando a forma como a escola narra essas experiências dos estudantes, gostaria de pontuar acerca do teor do título da ocorrência *“Confusão à vista”*. As estudantes citadas estavam brigando antes da decisão de enviá-las para suas casas. Isso aparece no registro imediatamente anterior no Livro de Ocorrências. Esse título aparenta ser um prenúncio do que estaria por vir. Talvez a própria experiência professoral tenha levado a docente relatora da ocorrência a supor que está diante da iminência de uma “confusão”. No entanto, esse registro corrobora o entendimento de que o Livro de Ocorrências se constitui um documento de construção de narrativas “oficiais” acerca do que acontece no cotidiano escolar.

O registro da intervenção policial frente a brincadeira de “polícia e ladrão” também está presente no Livro de Ocorrências:

“Os alunos envolvidos [...] estiveram em reunião com a rede de segurança escolar, juntamente com a direção, onde foi feito Boletim de Ocorrência juntamente com os policiais para que sejam tomadas as devidas providências, o conselho tutelar estava na reunião com a representante que ouviu os relatos e aconselhou os meninos envolvidos no caso” (24-10-2022).

Nessa ocorrência, não há apenas o acionamento da Polícia Militar, mas outra instituição também é envolvida, o Conselho Tutelar. Nesse sentido, Scheinvar (2012, p. 48) afirma que “o viés punitivo da escola tem encontrado aliança no conselho tutelar, cuja prática é vivida de forma ameaçadora”. Em outras palavras, aparentemente a escola se vale de um “cardápio” (grifo nosso) de instituições que lhes auxiliam a judicializar a relação pedagógica. Assim sendo, ainda segundo Scheinvar (2012, p. 48), “ao conselho tutelar, proposto como um órgão de garantia de direitos, é associada uma demanda explícita por julgamento e punição. E ele não só corresponde a tais expectativas como, com sua prática, produz tal demanda”. Em virtude disso, os jovens estudantes podem acabar por não vislumbrar o caráter protetivo desse

equipamento social, enxergando-o como mais uma instituição que possui o intento de puni-los, a qual vem travestida de “aconselhamentos”, como narra o Livro de Ocorrências.

Até mesmo um caso de fofoca foi parar no Livro de Ocorrências da Escola:

Será chamada a rede de segurança escolar para fazer boletim de ocorrência sobre o desrespeito causado na escola por causa do TIC-TOC. Foi conversado e esse assunto acabou hoje, as mesmas devem se respeitar e parar de acreditar em fofocas e intrigas. As mesmas estão erradas por acreditar em fofocas que Donatella faz e depois nega. Fazendo as pessoas brigarem. A direção aconselhou que as mesmas devem ter respeito uma pela outra (25-11-2022).

O registro acima faz menção a rede social de compartilhamento de vídeos TikTok. Não há detalhes que permitam saber exatamente como as supostas fofocas tenham surgido a partir dessa rede. Todavia, a narrativa corrobora o argumento de que a escola busca o caminho da judicialização e criminalização de comportamentos que poderiam ser problematizados à luz do saber-fazer pedagógico. Por várias vezes, no presente trabalho, já mencionei o quanto os estudantes percebem que esse tipo de intervenção não guarda efetividade na transformação de relações e comportamentos no cotidiano escolar.

5.2.2.3 Quando a escola veta a participação estudantil na aula

Identifiquei ocorrências em que a participação do estudante na aula é vetada. Isso acontece quando ele é impedido de entrar na escola, encontrei oito registros dessa natureza; quando é ordenado ao discente que saia da sala, há apenas um registro desse acontecimento; e quando é aplicada uma suspensão, essa última medida de ação foi registrada 34 vezes no Livro de Ocorrências ao longo do ano letivo de 2022. Destaco que, depois da intervenção de acionar a família do estudante, a suspensão é a que encontra um número maior de registros.

A entrada na escola é vedada nas ocasiões em que o estudante não é pontual: “Não entrarão na aula hoje pois estão atrasados” (6-7-2022); “Hoje vão voltar para casa pois não tem justificativa para o atraso” (20-10-2022); “A escola estará ligando para avó para a mesma voltar para casa” (20-10-2022); “Hoje o mesmo vai retornar para casa. E deverá cumprir o horário para seguir o regimento escolar” (11-11-2022). Com base no último registro citado, estamos diante de uma sanção frente a uma transgressão praticada pelos estudantes, pois a escola afirma que ao faltarem com a pontualidade, os estudantes estão descumprindo o regimento escolar.

Já problematizei, anteriormente, a respeito da importância da assiduidade e pontualidade dos estudantes para que os processos de mediação pedagógica possam acontecer de forma significativa e com a participação de todos os envolvidos, docentes e discentes. Assim sendo, é possível afirmar que as chegadas tardias dos estudantes podem prejudicar seus processos de aprendizagem, corroborando o fracasso escolar. Contudo, ao analisar as narrativas supracitadas, é possível considerar que as medidas de ação, impostas aos estudantes impontuais, acabam por agravar ainda mais a situação das fragilidades nas aprendizagens uma vez que a atitude dos estudantes os fará perder minutos da aula, enquanto a intervenção da escola, os fará perder um dia letivo. Seria mais um caso de Miopia Educacional? A escola não tem conseguido vislumbrar outra medida de ação para o problema da impontualidade?

Impelir o estudante para fora da esfera pedagógica pode fragilizar ainda mais as relações travadas na escola, debilitando a experiência escolar desses jovens. Há um registro em que o professor toma a atitude de excluir o estudante da aula: *“O professor relata que mandou o mesmo sair da sala”* (13-4-2022). Nessa ocorrência, há a narrativa de que o docente e o estudante discutiram e que este não saiu da sala, mesmo diante da ordem do professor. Ante esse episódio, é possível inferir que o postulado do diálogo entre a autoridade docente e a liberdade discente esperado por Freire (1996) está longe de ser uma realidade nesse cotidiano escolar.

Como vimos na seção das ameaças feitas pela direção, como forma de intervenção, a suspensão foi recorrentemente utilizada como forma de intimidar comportamentos indesejados pela escola. A análise do Livro de Ocorrências demonstrou que variadas vezes essas ameaças foram consumadas:

“Os pais foram chamados e os alunos estão suspensos até um dos pais vierem à escola” (13-4-2022); *“Está suspenso por dois dias”* (23-5-2022); *“Está sendo suspenso por 3 dias consecutivos, o mesmo deverá comparecer com um responsável 2ª feira”* (13-6-2022); *“Está suspensa por 1 dia quarta feira retorna 2ª feira com a presença do responsável”* (14-6-2022); *“[...] vão ter que pagar. 8 dias de suspensão. Retorna para escola dia 20/06”* (9-6-2022); *“A mesma fala que vai mudar de atitudes e deve ficar suspensa até o dia 07/11”* (3-11-2022).

É possível constatar, a partir das narrativas selecionadas, que o período de suspensão varia entre um e oito dias de afastamento da escola. Ou ainda por período indeterminado, é o caso da ocorrência datada no dia 13 de abril, em que os estudantes estão suspensos até que algum familiar compareça na escola. Há alguma incoerência aparente nas informações contidas em uma advertência, anexada no Livro de Ocorrências, datada no dia 9 de junho e exposta acima. A narrativa afirma que o estudante ficará suspenso por oito dias, devendo retornar à

escola no dia 20 de junho. Diante dessa informação, ao que tudo indica, o período em que o estudante não poderia frequentar as aulas ultrapassaria os oito dias mencionados. Entretanto, ao consultar o calendário, foi possível constatar que se trata de oito dias letivos, e que os finais de semana estão excluídos da conta realizada pela escola.

A motivação de tal medida de ação, por parte da direção escolar, foi um dano ao patrimônio da escola, pois o estudante protagonista da ocorrência teria quebrado um vidro da janela. É possível supor que a escola considera essa transgressão como gravíssima, uma vez que o estudante ficará excluído dos processos pedagógicos durante 11 dias corridos! Ante essa intervenção, mais uma vez, coloco em xeque a efetividade das medidas de ação praticadas pela escola. Não há como saber se o transgressor vê sentido em frequentar as aulas, ou se há a busca da construção de uma relação pedagógica significativa, como ele, partindo dos professores. Contudo, a sanção imposta pela escola, ante um comportamento que fere o bem comum – já que o patrimônio escolar é público – acarreta outras fragilidades no percurso formativo desse estudante ao excluí-lo da mediação pedagógica cotidiana da sala de aula.

Outra ocorrência que teve a suspensão como forma de sanção, foi datada no dia 19 de agosto e teve como desencadeadora o ato de pular a janela praticado por um estudante. Ora, se o estudante já não estava querendo permanecer na sala de aula, a suspensão é apenas o apogeu de sua vontade. Em outras palavras, ao invés de a escola buscar investigar os motivos que levam o estudante a, com suas atitudes, informar que algo que não o atrai no espaço da sala e no tempo da aula, ela endossa o sentimento do estudante permitindo com que além de fugir do território escolar, permaneça longe dele por alguns dias.

5.2.2.4 Ritos de Instituição como forma de medidas de ação escolares

Neste bloco, irei problematizar as intervenções escolares que se assemelham a Ritos de Instituição, pelos quais a escola tenta instituir determinado comportamento, seja apenas dizendo o que precisa ser feito, advertindo o estudante, ou chamando-o para conversar.

Em alguma medida, a escola acredita que apenas comunicando o comportamento que espera de seus estudantes, eles prontamente se submeterão aos intentos escolares. Selecionei algumas ocorrências, nas quais aparece essa forma de intervenção: *“O mesmo deverá se comportar para permanecer na sala de aula”* (7-3-2022); *“Estão cientes do comportamento que devem ter de hoje em diante”* (13-4-2022); *“Isso não deve ocorrer novamente”* (26-4-2022).

A escola determina o que deve acontecer, e a intervenção passa a ser o próprio registro, que conta com a assinatura do estudante, na expectativa de que, através dessa ação, ele confesse sua transgressão e, automaticamente, passe a agir de uma forma diferente da qual motivou a ocorrência. Esse cenário traz à tona aquilo que Bourdieu (2004b) chamou de tentativas mágicas de categorização, em que, nesse contexto, a escola se vale de sua suposta autoridade para instituir os comportamentos. Entretanto, Dubet (1994), já na década de 1990, alerta para o fato de que a escola já não tem conseguido instituir da forma como gostaria.

Destaco ainda outras narrativas que comunicam que tipo de comportamento deve ser assumido pelo estudante, a partir do registro da ocorrência:

“Ficou afirmado que os mesmos não farão mais estas brincadeiras e vão falar com os outros colegas para não ocorrer mais” (27-4-2022); “Fica acordado que os mesmos devem permanecer na sala esperando os professores” (2-5-2022); [...] a professora corroborou a história. Lembrando que os alunos foram informados sobre o crime” (26-5-2022); “A aluna deve mudar o comportamento e estudar mais para recuperar as notas baixa” (8-11-2022); “Depois de muita conversa as alunas concordaram em parar com estas atitudes de provocações e brigas” (1-12-2022).

Na narrativa do dia 27 de abril, a expressão de intenção performativa utilizada foi *“ficou afirmado”*. Nesse registro, nem menção a acordos é feita, como se fosse uma lógica mecânica, a escola afirmou, o estudante obedece. Além disso, os “réus” (grifo nosso) desse registro são responsabilizados a persuadir seus colegas a cessarem o comportamento indesejado pela escola. Dessa forma, a direção atribui a esses estudantes uma função pedagógica. Já a ocorrência do dia 2 de maio traz em seu registro que houve um acordo. Entretanto, questiono se de fato os estudantes concordam que precisam permanecer na sala esperando os professores. No relato descrito no dia 26 de maio estamos, novamente, diante de uma linguagem policalesca. A ocorrência se trata de prática de *bullying*, um problema significativo do cotidiano escolar. Segundo a narrativa, dois estudantes praticaram *bullying* contra uma colega que revidou, sendo também foi advertida.

A Pedagogia do Quartel parece estar tão cristalizada nesse cotidiano que, quando surgem incivildades entre os estudantes, que poderiam ser pontos de partida para ressignificar a linguagem violenta praticada pelos atores sociais, essas acabem por ser criminalizadas. Ao se utilizar dessa narrativa, a escola de forma indireta nomeia os personagens como criminosos. O que, na perspectiva bourdieusiana, favoreceria a perpetuação desse comportamento, uma vez que os atores sociais assim são categorizados.

O registro datado no dia 8 de novembro traz à tona, mais uma vez, a questão das notas. A ideia aqui é *“recuperar”* as notas baixas, há uma determinação no que tange a seu

comportamento e uma explicação de que a recuperação das notas dependerá de seu estudo. Não há qualquer menção de que a estudante se envolva em sua própria aprendizagem interagindo com o professor, vinculando-se a sua mediação pedagógica. Novamente, há uma relação de causa e efeito: “estude e, assim, irá recuperar suas notas”.

A expressão “*depois de muita conversa*”, da ocorrência do dia 1º de dezembro, demonstra quase que um cansaço frente à necessidade de convencer o estudante a concordar com alguma determinação. No capítulo anterior, já argumentei sobre a necessidade de se construir uma escola que dialogue com as juventudes. Uma vez que a escola afirme que conversou bastante com o estudante, é necessário averiguar qual o teor e que tipo de conversa foi travada. Seria realmente um diálogo que pressupõe horizontalidade? Ou essa “conversa” (grifo nosso) estaria mais para um discurso em que a direção escolar seria a detentora da verdade enquanto os estudantes deveriam assentir passivamente as ordenanças proferidas?

Separei algumas narrativas encontradas no Livro de Ocorrências que nos dão algumas pistas de como acontece a conversa com os estudantes que são levados até a direção da escola: “A diretora esteve na sala e conversou com os alunos e professor sobre as regras da escola” (23-3-2022); “O estudante foi encaminhado para uma conversa com a equipe gestora” (28-4-2022); [...] foram chamados para conversar e chamar a atenção dos mesmos” (2-9-2022).

A narrativa citada faz referência à temática da conversa: “*as regras da escola*”. Toda a construção de dados da pesquisa parece indicar que quando se trata das relações e comportamentos escolares a centralidade são as regras que foram, como já dito anteriormente, deliberadas pela elite pedagógica da escola, sem participação estudantil. Se essas regras já estão estabelecidas *a priori*, não há margem para um diálogo horizontal com os estudantes acerca delas. Em outras palavras, a narrativa em análise faz parecer que essa “conversa” não se trata de um diálogo genuíno.

O registro do dia 28 de abril evidencia uma medida de ação praticada por um professor. Aqui, há o encaminhamento da situação para que a direção resolva através de uma conversa. Ao que tudo indica, o professor tem uma intenção punitiva ao intervir envolvendo a direção da escola. É o que demonstra também a ocorrência do dia 2 de setembro, em que a conversa tem como objetivo uma chamada de atenção, o que no senso comum escolar significa “dar um sermão” (grifo nosso) nos estudantes. Nesse sentido, destaco algumas palavras de Bourdieu (1998a, p. 91):

a linguagem de autoridade governa sob a condição de contar com a colaboração daqueles a quem governa, ou seja, graças à assistência dos mecanismos sociais

capazes de produzir tal cumplicidade, fundada por sua vez no desconhecimento, que constitui o princípio de toda e qualquer autoridade.

Se, em alguma medida, tais conversas da direção têm surtido algum efeito é porque alguns atores sociais desconhecem a dinâmica de dominação que, por vezes, a escola exerce e acabam se tornando cúmplices dessa linguagem de autoridade.

Uma última medida de ação que poderia ser considerada um rito de instituição nesse cotidiano escolar é a aplicação de uma simples advertência: *“Assinam para que fique registrado a ocorrência”* (23-3-2022); *“Eles foram chamados para esclarecer o fato e foram advertidos para que não ocorra novamente”* (10-5-2022); *“Foram advertidos na hora do recreio, pela diretora auxiliar”* (6-7-2022). Aqui a intervenção também parece ter uma finalidade em si mesma, em uma intenção mágica de que o registro mobilize a consolidação de um comportamento.

5.2.2.5 Quando a sanção é uma consequência do próprio ato do estudante

Há narrativas que apontam para sanções na dinâmica causa-consequência, como, por exemplo, a reparação de um dano material: *“Foi pedido para que as mesmas limpassem o que fizeram”* (11-5-2022). Nesse caso, as estudantes haviam riscado as paredes da escola. Há também registro de estudantes que tiveram que pagar por um vidro quebrado.

Outra consequência na qual essa escola acredita, é que o estudante fique sem notas: *“Está ficando sem notas por não fazer essas atividades”* (12-4-2022); *“Está sem nota nessas atividades”* (12-4-2022); *“Está sem nota no trimestre”* (8-8-2022); *“Está sem nota até o momento”* (16-8-2022). Há, ao total, 11 ocorrências com uma narrativa muito semelhante às citadas. Esses registros mais parecem um mecanismo de autoproteção da escola, caso seja questionada do porquê determinado estudante não possui notas em seu boletim escolar. Toda essa dinâmica evidencia o que já foi problematizado acerca da Pedagogia Tarefocêntrica.

Finalizo aqui a seção que buscou explorar como a escola trata os jovens estudantes, a partir das medidas de ação encontradas nas narrativas do Livro de Ocorrências. Pude perceber que no que se refere a ameaças, a única que não aparece efetivada em registros é a do “convite” a se retirar da escolar. Na medida de ação que busca outra instituição para intervir ante comportamentos considerados inadequados pela escola, percebi o acionamento das famílias dos estudantes. Isso se deu, ora para solicitar apoio frente às demandas do cotidiano escolar, ora para tornar a família como a única responsável pela socialização dos jovens. Além disso, a

Pedagogia do Quartel também figurou entre as medidas de ação, uma vez que há narrativas que evidenciam o acionamento da polícia para intervir dentro da escola. E, ainda, o Conselho Tutelar foi envolvido na tentativa de “aconselhar” os estudantes transgressores.

Nas intervenções acima, a escola “chama” alguém para dentro da escola. No entanto, por vezes, ela “manda para longe” quando veta a participação estudantil nas aulas sejam impedindo a entrada daqueles que faltam com a pontualidade, seja quando o professor retira o estudante de sala. Ou ainda quando a escola intervém com a segunda medida de ação mais citada no Livro de Ocorrências, a saber, a suspensão que chegou a durar 11 dias corridos.

Além disso, foi possível perceber, através das narrativas, que a escola se vale de discursos performativos para tentar modificar (ou condicionar?) os comportamentos estudantis. Essas ações foram manifestadas, em simples afirmações ou advertências, ou ainda, em conversas que aparentavam acontecer de formas verticalizadas.

Por último, ainda identifiquei medidas de ação referentes àquilo que a escola acredita serem as possíveis consequências das transgressões estudantis, a reparação de algo danificado ou a ausência de notas por falta de estudos ou infrequência.

5.2.3 Como o estudante trata a escola

Conforme já discorri anteriormente, François Dubet (1994), ao construir os pressupostos teóricos de sua Sociologia da Experiência, afirma que atores e instituições não são mais redutíveis a uma “programação cultural de condutas”. É nessa perspectiva que quero evidenciar alguns trechos de narrativas do Livro de Ocorrências, nessa última seção do presente capítulo. As ocorrências registradas no livro também demonstram que os estudantes não aceitam, passivamente, cumprir os papéis que a escola intenta impor a eles. Isso ficou claro em relatos de reações estudantis ante a advertências ou atitudes em que eles demonstram estar reagindo a tentativas de dominação, por parte da escola.

No que se refere às reações contra a escola, separei algumas narrativas:

“[...] dizer que não tem momento para nada neste colégio do (C)” (7-3-2022); “[...] trancando a porta para o professor não entrar” (7-4-2022); “Fez questão de frisar que sou ‘insuportável’ e não vai aguentar desaforos, a não ser de sua mãe” (19-4-2022); “Deixou claro que vem para a U.E. porque é obrigado” (19-4-2022); “Saiu gritando ‘demônio’” (19-4-2022); “Saiu correndo e gritando palavrões no pátio da escola” (7-7-2022); “Contesta os professores e se acha sempre com a razão” (11-7-2022); “Quando chamada sua atenção, bufa, revira os olhos e é mau educado” (22-

8-2022); “*Está extremamente revoltada, dizendo que vai quebrar os vidros da escola*” (27-9-2022).

Na ocorrência do dia 7 de março, o estudante faz uma reivindicação relacionada ao tempo-espço escolar, o que corrobora o entendimento de que os jovens estudantes fazem a interpretação das situações a que são submetidos. A esse respeito, Dubet (1994) assevera que o ator se torna sujeito quando faz oposição a dominações que negam sua autonomia e autenticidade. O referido estudante se utilizou dos recursos que dispunha, seu comportamento “desviante”, acompanhado de um palavrório considerado obsceno para se opor à forma como a escola tenta enquadrá-lo. O uso da voz, como forma de protesto, também apareceu em outras ocorrências como as dos dias 19 de abril e 7 de julho.

Outra pista que nos mostra que algo não está andando bem no tempo-espço da aula é a narrativa de que o estudante “tranca” a porta para impedir o professor de entrar na sala. Entendo que as atitudes dos atores sociais não se dão ao acaso. Assim sendo, a atitude de “vedar” a entrada do docente na sala e, por consequência forçar o atraso da aula denotam fragilidades na relação pedagógica. Essa realidade também ficou evidente quando o estudante afirmou que a professora seria “*insuportável*”, ante o que o discente interpretou como sendo desaforos proferidos pela docente. Ele ainda argumenta que somente sua mãe poderia tratá-lo daquela forma.

Essa realidade analisada nos faz ponderar acerca de como estão estabelecidas as relações de poder no cotidiano escolar. Por um lado, a narrativa citada, permite-nos supor que a professora estaria contestando alguma atitude do estudante; de outro, caso algum discente faça alguma contestação, isso é motivo para registro no Livro de Ocorrências. É o que aparece no relato do dia 11 de julho.

Há também manifestações silenciosas, como a narrativa de que a estudante “*bufa*” e “*revira os olhos*”. Ou ainda ameaças, como quando a estudante afirma que irá quebrar os vidros da escola. Isso tudo nos faz ponderar a respeito dessa experiência escolar juvenil, pois, em uma das ocorrências, a escola afirma que o estudante “deixa claro” de que só frequenta a instituição porque é obrigado. Poderíamos pensar em aprendizagens significativas, tendo a frequência escolar assumida apenas como uma obrigatoriedade pelos estudantes? Em outras palavras, se o único motivo que leva um jovem a frequentar a escola é a força da lei que o obriga a fazê-lo, muito provavelmente essa experiência escolar será vazia de significado o que acabará fragilizando os processos de aprendizagem.

As atitudes estudantis aqui evidenciadas vêm ao encontro daquilo que destaquei em outra seção deste capítulo, de que os estudantes têm buscado variadas formas para “não estar”

na aula. Esse não anseio nos oferece pistas referentes à relação pedagógica e à experiência escolar desses jovens periféricos.

Outra análise pertinente a ser realizada frente às narrativas citadas é a de que elas evidenciam que os atores sociais que habitam esse cotidiano escolar estão a lutar por reconhecimento (Honneth, 2003), uma vez que as ocorrências demonstram diferentes formas de conflito social. Essa questão também ficou evidente nos trechos das narrativas do Livro de Ocorrências que relatam a reação dos estudantes diante de uma advertência. Pude encontrar dois tipos de postura estudantil, um que demonstra haver um sentimento de injustiça e, por consequência a tentativa de lutar por reconhecimento. E outra postura que demonstra assentir com os discursos performativos escolares. Somente a partir das narrativas, não é possível afirmar se tal assentimento se refere ao poder de persuasão da direção em convencer o estudante a assumir/confessar sua culpa, ou se essa também é uma tática estudantil para “se livrar” da repreensão.

No que se refere a posturas que questionam a advertência, destaco alguns trechos:

“Continuou falando e gritando e falando palavrões dizendo que não havia feito nada” (13-4-2022); “Retornou muito agitado, desafiando e falando palavras de baixo calão e ameaçando” (28-4-2022); “O aluno não aceita o pedido” (7-7-2022); “Recusa-se a assinar” (7-7-2022); “A discente responde: ‘não sei falar baixo em lugar nenhum e é assim que eu sou’” (14-9-2022); “Perturbando com desacatos e deboches, durante o momento da advertência” (6-10-2022); “O aluno durante a advertência estava rindo da situação” (13-10-2022).

Observo aqui atitudes que demonstram que os estudantes envolvidos não concordam com as advertências. Essa questão corrobora aquilo que alguns participantes afirmaram durante os grupos focais, de que as formas de intervenção da escola são ineficazes, fazendo com que eles tenham um comportamento ainda pior do que aquele manifestado antes da advertência. Muitas dessas narrativas evidenciam que esses “réus” (grifo nosso) não levam a sério as reivindicações escolares não dando crédito ao conteúdo da repreensão. É possível supor que a falta de identificação com as regras escolares, também mencionada nos grupos focais, acarretam nesse tipo de situação encontrada nos relatos acima.

Na ocorrência do dia 7 de julho, a recusa do estudante referia-se à entrega do aparelho celular. Provavelmente, o discente acreditava que tinha o direito de não entregar seu pertence à escola. No mesmo dia, há um estudante que não aceita assinar abaixo da narrativa construída a seu respeito na ocorrência. Essa postura, demonstra aquilo que Dubet (1994) assevera sobre a experiência social, no que se refere à capacidade de subjetivação dos atores social.

Destaco ainda a resposta da estudante, na ocorrência do dia 14 de setembro, com a expressão *“é assim que eu sou”*. Esse é quase um clamor por ter sua identidade reconhecida. É como se a estudante defendesse a ideia de que não cumpriria os papéis impostos pela escola, querendo fazer valer aqui o que ela entende por sua essência.

Ainda a respeito das atitudes estudantis que demonstram luta por reconhecimento, pontuo sobre uma outra narrativa encontrada em uma ocorrência datada no dia 4 de julho, em que há o registro de que uma estudante teria faltado com o respeito com o professor, quando ele solicitou que a discente retirasse os fones de ouvidos. O relato foi lavrado no Livro de Ocorrências, no entanto, ao ser solicitado que a estudante assinasse abaixo do registro, ela o fez, mas acrescentou a frase *“e o professor gritou”*.

Já problematizei aqui as distinções de poder entre direção e professores e estudantes, dado ao acesso a instrumentos de controle serem diversos. Ou seja, a direção escolar e o corpo docente dispõem, por exemplo do próprio Livro de Ocorrências como instrumento de autoproteção. Contudo, a estudante *“ré”* dessa ocorrência, transgride a dinâmica imposta e ultrapassa a linha desse Rito de Instituição, valendo-se também do livro, para manifestar uma injustiça sentida.

Destaco agora, alguns trechos de narrativas que demonstram certo assentimento do estudante àquilo que a escola está determinando no registro:

“As mesmas pediram desculpas e afirmam que estas atitudes não acontecerão mais” (26-4-2022); “O mesmo concorda em mudar de atitudes perante todos” (4-5-2022); “O mesmo assume o compromisso de cumprir as regras da escola e não entrar em outras salas” (1-6-2022); “Ao ser chamado a atenção ambos entenderam seus erros” (8-7-2022); “A diretora auxiliar perguntou para o estudante se tudo o que foi falado foi (‘aumentado’?) e o aluno disse que não, concordou e aceitou que errou” (20-9-2022); “O mesmo afirma para a mãe que irá mudar o comportamento” (8-11-2022); “[...] se responsabiliza a mudar as atitudes e melhorar as notas” (17-11-2022).

Há variados trechos que narram pedidos de desculpas e promessas de mudança de comportamento por parte dos estudantes. Saliento a expressão *“o mesmo concorda em mudar de atitudes”*, algo que aparece, por vezes, no Livro de Ocorrências e vem ao encontro da perspectiva da construção da *“confissão”* através da Pedagogia do Registro. Além disso, tal narrativa constitui-se um discurso performativo que credita ao simples registro da ocorrência uma potência de transformação das atitudes discentes. Algo semelhante acontece nas ocorrências que registram as expressões *“o mesmo concorda em mudar de atitudes”* e *“entenderam seus erros”*. Ao que parece, se o estudante concordou e entendeu, em uma possível reincidência, as consequências serão outras, foi como já mencionado em outros trechos de narrativas do Livro de Ocorrências, o jovem já fora avisado.

Na ocorrência do dia 20 de setembro, vislumbro, mais claramente, o recurso do registro como ferramenta de autoproteção da escola. Segundo o que consta, houve o fomento de boatos por parte do estudante, e a escola se utilizou do registro da ocorrência para construir evidências de que o discente havia faltado com a verdade.

No registro do dia 8 de novembro, a confissão é registrada tendo como testemunha a mãe do estudante, o que, de alguma forma, a coloca como corresponsável na mudança de atitude do filho. Na última narrativa citada, uma vez mais, é possível perceber a ênfase em uma Pedagogia Tarefocêntrica, pois é atribuída ao estudante, além da mudança de atitudes, a melhoria de suas notas. Não se menciona a aprendizagem. Notas não seriam apenas uma forma de registrar se os objetivos de aprendizagem foram ou não atingidos?! A intenção dessa escola é somente a melhoria de índices numéricos? Não há como responder com certeza, mas as narrativas construídas acerca das experiências escolares desses jovens nos dão pistas de que a aprendizagem deles não está em primeiro plano.

As reações estudantis mais pacíficas diante das advertências podem ser analisadas, pela perspectiva de Dubet (1994), a partir de duas hipóteses. Conforme já pontuei anteriormente, o autor afirma que, na escola, os mais fracos são destruídos sem nem compreender o que lhes acontece. Nesse sentido, algumas dessas manifestações que acatam os julgamentos escolares poderiam ser ocasionadas pela simples incompreensão das intenções performativas da escola.

Contudo, Dubet (1994) também traz à tona a noção de “estratégia”, dentro da experiência social dos atores. Nessa perspectiva, alguns jovens poderiam estar se utilizando de um certo utilitarismo da própria ação. Em outras palavras, se submeter a certo assujeitamento, poderia ser uma estratégia de sobrevivência nesse cotidiano escolar e, até mesmo, uma forma de passar despercebido ante as categorizações impostas pela direção e corpo docente da escola.

Ao finalizar o presente capítulo, tenho em vista o segundo objetivo específico desta pesquisa de doutoramento, a saber, o investigar a construção de narrativas, feita pela escola, acerca das experiências estudantis dos jovens, em seu Livro de Ocorrências. Na medida em que a escola detém o poder de traduzir as experiências estudantis em seus documentos oficiais, já é possível conceber um cotidiano escolar perpassado por processos de injustiças. Ficou claro, a partir das análises realizadas, que há uma desigualdade nos recursos de denúncia de sentimentos de injustiça, pois os jovens estudantes apenas dispõem como instrumentos sua voz e seu comportamento. Os registros, por nós analisados, demonstram que os discentes não permanecem passivos ante situações de reconhecimento denegado, mas refletem sobre o cotidiano e respondem à escola com atitudes consideradas desviantes.

Por outro lado, a escola, além do poder de narrativa, aciona outros poderes na tentativa de conformar os estudantes a seu regramento, a fim de tornar-se autora das experiências escolares juvenis. Isso ficou evidente no chamamento da polícia, da família e do conselho tutelar. Entretanto, a partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Experiência, foi possível perceber que as intenções performáticas da escola não estavam surtindo os efeitos almejados.

Essa realidade fomenta na direção escolar e corpo docente o desejo de “levar para longe” os “não merecedores” do investimento pedagógico. Isso se manifestou, seja nas ameaças ou ações efetivas de vedar a entrada na escola, suspender o estudante ou mesmo de “convidá-lo a se retirar”.

Ante esse cenário, é possível considerar que a experiência escolar dos jovens que vivenciam esse cotidiano é marcada por uma relação pedagógica fragilizada e ausente de sentidos, em que as narrativas construídas a seu respeito os culpabilizam e criminalizam seus comportamentos.

6 EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JUVENTUDES PERIFÉRICAS: O QUE ESTE COTIDIANO MOSTRA?

Este capítulo é resultado da averiguação da percepção dos jovens estudantes periféricos, participantes desta pesquisa, acerca de suas próprias experiências escolares. Conforme já anunciado no Capítulo 2 deste trabalho de Tese, tomo aqui, como chave de interpretação, os pressupostos teóricos de François Dubet (1994), acerca da Sociologia da Experiência. Assim sendo, irei descrever a análise das lógicas de ação dos atores escolares que constituem suas experiências. Ante a vivência de variados processos socializadores pelos estudantes, a pergunta de Dubet (1994), ao olhar para a experiência escolar é: o que a escola produz nos indivíduos?

Assim sendo, neste capítulo, lanço mão, também, de outra obra do referido autor em parceria com Danilo Martuccelli (2014): “À L’École: sociologie de l’expérience scolaire¹⁵”. Na seção a seguir, apresento alguns aspectos daquilo que os autores problematizam acerca da experiência escolar.

6.1 A SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM DUBET E MARTUCCELLI

Os sociólogos Dubet e Martuccelli (2014) defendem a ideia de que, para entender o que a escola produz, não seria suficiente estudar seus programas, papéis e métodos de trabalho. Para eles, faz-se necessário entender a forma como os estudantes constroem sua experiência. O que, nessa perspectiva, denota buscar entender como os estudantes constroem relações, estratégias e significados através dos quais se constituem.

Os autores asseveram acerca da necessidade de nos colocarmos do ponto de vista dos estudantes e não apenas do ponto de vista das funções do sistema. Esse foi meu intento ao longo do desenvolvimento do presente estudo, compreender as influências dos sentimentos de injustiça dos atores sociais em sua experiência escolar, a partir de como percebem e vivenciam o ser estudante de uma escola periférica.

Dubet e Martuccelli (2014) interessam-se por compreender o que a escola faz, no sentido de que tipos de sujeitos e atores sociais são formados ao longo das incontáveis horas e dos muitos anos de escolarização. Para os autores, não é possível reduzir a escola às aulas, pois

¹⁵ “Na Escola: sociologia da experiência escolar” (tradução livre do Autor).

entendem que ela é constituída de mil relações entre professores e estudantes. Além disso, eles consideram que a escola é um dos espaços essenciais da vida infantil e juvenil.

A sociologia da experiência escolar não desconsidera as funções de reprodução social que envolvem a escola, mas para além da *reprodução*, Dubet e Martuccelli (2014) consideram esse como um espaço de *produção*. Em outras palavras, os autores entendem que a escola não produz apenas qualificações e níveis de competências certificados, mas também indivíduos com atitudes e disposições. Na perspectiva desses estudiosos, a escola produz sujeitos que detêm, em alguma medida e, de acordo com várias modalidades, o controle de sua vida e de sua própria educação. Assim, Dubet e Martuccelli (2014) defendem que os atores se tornam os sujeitos de sua própria educação.

Por outro lado, os autores apontam que a escola também tem o poder de destruir os sujeitos, submetendo-os a categorias de julgamento que os invalidam. Algo que foi percebido no presente estudo e sobre o que já discorri nos capítulos anteriores dessa pesquisa de tese.

Em vista do exposto até aqui, para Dubet e Martuccelli (2014), na perspectiva dos estudantes, a educação pode ser significativa, ou também tem o potencial de privá-los. Os autores afirmam que ao longo de muito tempo, a escola foi concebida como uma instituição que transmitia, através do conhecimento e da forma de relação pedagógica, normas e valores gerais de uma sociedade. Sendo assim, a escola seria uma instituição que transformaria valores em normas e normas em personalidades (Dubet e Martuccelli, 2014).

Entretanto, a lógica de uma educação idealizada que assegure a integração na sociedade e a promoção do indivíduo já, há muito tempo, não descreveria o funcionamento da escola, na perspectiva de Dubet e Martuccelli (2014). Em virtude disso, esses estudiosos propõem que se substitua a noção de papel, por experiência. Eles explicam que os indivíduos não são mais formados através de uma aprendizagem de papéis sucessivos que são oferecidos, mas na capacidade de dominar sucessivas experiências escolares.

Dubet e Martuccelli (2014) defendem que há uma vida fora da escola e que, por isso, não se pode falar apenas de um estudante, mas de um estudante e criança, de um estudante e adolescente e de um estudante e jovem. Na perspectiva dos autores, esses sujeitos aprendem a crescer em todas as dimensões da experiência. Além disso, os atores sociais conseguem, de certo modo, gerir variadas dimensões de uma experiência que vai mudando enquanto, perseguem sua formação, de acordo com sua posição no sistema e com as diferentes situações sociais (Dubet e Martuccelli, 2014). Assim, a sociologia da experiência escolar considera que as amizades e amores infantis e juvenis, os entusiasmos e feridas, e fracassos e sucessos formam os indivíduos e seu aprendizado escolar.

Na tentativa de compreender o que a escola cria, Dubet e Martuccelli (2014) explicam que é preciso tentar analisar todos esse trabalho, entendendo da forma mais objetiva, como a subjetividade dos indivíduos é construída. Pois, segundo os autores, os estudantes são tanto o que a escola quis fazer, quanto o que, em grande parte, foge do seu controle.

Dubet e Martuccelli (2014) alertam para o cuidado com análises polarizadas que ora aceitam o “encantamento” da posição clássica, ora as aporias de uma posição crítica que considera a escola apenas como um instrumento de inculcação no qual os estudantes seriam apenas receptáculos passivos de uma ideologia. Para os autores, o sistema escolar cumpre três funções essenciais e pode ser definido pela forma como as hierarquiza e articula. A primeira função diz respeito à distribuição, uma vez que a escola atribui habilitações acadêmicas com certa utilidade social. A segunda função os autores chamam de educacional para distingui-la da terceira, a que nomeiam de função de socialização. Eles explicam que esta última estaria vinculada ao intento escolar de produzir um sujeito integrado em um sistema ou sociedade, já a educação estaria relacionada à produção de um sujeito não totalmente adequado à sua utilidade social.

Dubet e Martuccelli (2014) evocam os teóricos da reprodução quando enfatizam que ela é tanto social quanto cultural. Pois, nessa perspectiva, existe uma reprodução dos indivíduos e reprodução das posições que ocupam. Segundo os autores, na socialização escolar, o ator é obrigado a aprender papéis e um “ofício”, mediante o qual ele internaliza normas e habilidades necessárias para entrar na sociedade. Isso se dá, pois a escola organiza um conjunto de regras, exercícios, programas e relações pedagógicas que estão vinculadas a um projeto educativo com uma estrutura de “oportunidade social” (Dubet e Martuccelli, 2014).

Entretanto, Dubet e Martuccelli (2014) apontam que esse antigo sistema de regulação está se desfazendo e, por isso, propõem que o estudo das experiências escolares permite compreender o sistema atual.

Outra questão pontuada pelos autores na obra consultada diz respeito a como a escola enxerga seus atores. Segundo Dubet e Martuccelli (2014), há uma desconfiança, por parte da escola, acerca da infância e da juventude e, por isso, ela tenta construir certa distância entre os estudantes e os adultos. A esse respeito, os autores asseveram que a escola não poderia se interessar apenas pelos estudantes, deixando a infância e a juventude para fora de seus muros.

Dubet e Martuccelli (2014) problematizam a ideia de escola como instituição. Eles afirmam que esse modo de funcionamento exigiria um ajuste prévio dos públicos e professores, a afirmação explícita de um princípio educacional central e a construção de uma distinção entre cultura escolar e cultura civil. Os autores afirmam que esse cenário já não se estabelece

atualmente com a mesma certeza. Um dos motivos apontados por Dubet e Martuccelli (2014) é o da massificação escolar que quebraria o ajuste prévio de expectativas de docentes e discentes. Além disso, eles apontam que há, na atualidade uma diversificação de objetivos educacionais. Portanto, a escola não poderia mais ser considerada uma instituição (Dubet e Martuccelli, 2014).

O desempenho de papéis já não é suficiente em um universo diversificado, diante disso, os atores precisam recompor suas práticas de acordo com elementos que não estão mais naturalmente afinados (Dubet e Martuccelli, 2014). Ante essa realidade, segundo Dubet e Martuccelli (2014), a relação escolar não é mais inteiramente dada. Há todo um trabalho de construção, por parte dos professores. Isso também se aplica aos estudantes, pois precisarão construir o sentido do seu trabalho, confrontando sua busca de utilidade escolar (Dubet e Martuccelli, 2014). Sendo assim, para a sociologia da experiência, a escola não seria mais uma instituição que transforma princípios em papéis, mas uma sucessão de ajustes entre os indivíduos, adultos ou jovens, que constroem suas experiências escolares (Dubet e Martuccelli, 2014).

Dubet e Martuccelli (2014) alertam para o fato de que essa desregulamentação da instituição não é sinônimo de anarquia, ou simples encontro aleatório de indivíduos, entretanto, ela implica um raciocínio sociológico centrado na atividade dos atores que constroem a escola na construção de sua experiência. Em outras palavras, a escola da atualidade não está dada, seus sentidos e significados são construídos na experiência escolar dos atores que lá estão, sejam docentes ou discentes.

Nessa perspectiva, Dubet e Martuccelli (2014) explicam que socialização não estará reduzida a um simples processo de adequação dos atores ao seu meio, nem à mera aquisição de disposições, pois está implicada no fato de os atores adquirirem uma capacidade de adaptação a um meio que é múltiplo e mutável, o que exigiria reflexividade. É por isso que, segundo os autores, a formação dos sujeitos participa de sua socialização, não sendo essa uma clonagem.

Se a escola ainda fosse uma instituição transformadora de valores coletivos em personalidades individuais, Dubet e Martuccelli (2014) afirmam que a socialização poderia ser concebida como um processo de internalização de normas e valores. Entretanto, os autores apontam que, na medida em que concebemos as várias funções da escola o processo de socialização clássico, já não existe. Assim sendo, essa socialização precisa ser estudada na atividade dos atores que constroem sua experiência, também sendo formados por ela (Dubet e Martuccelli, 2014).

Dubet e Martuccelli (2014) defendem que, nessa capacidade de elaboração de sua experiência, os jovens se socializam para além da inculcação cultural. Isso acontece quando as situações escolares não são reguladas uniformemente por papéis e expectativas garantidas, mas são construídas, em tempo real, pelos atores presentes (Dubet e Martuccelli, 2014).

À vista disso, segundo os autores, a experiência escolar é definida como a forma como os atores, individuais ou coletivos, articulam as diferentes lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Há aqui, na perspectiva de Dubet e Martuccelli (2014), uma natureza dupla: de um lado, os indivíduos constroem uma identidade, uma coerência e um sentido em um todo social que não possuem previamente; por outro, as lógicas de ação que se combinam na experiência não pertencem aos indivíduos, já que são elementos do sistema escolar impostos aos atores.

Dubet e Martuccelli (2014) retomam as lógicas de ação problematizadas na obra *Sociologia da Experiência* (Dubet, 1994), a saber: integração; estratégia; e subjetivação. Discorri a respeito dessas lógicas de ação, em Dubet (1994), no capítulo 2 deste trabalho de Tese. Passo agora a descrever aplicação dessas lógicas de ação à experiência escolar, explicadas por Dubet e Martuccelli (2014).

No que se refere à *Integração*, os autores afirmam que todo ator social está sujeito a uma lógica de integração social que está relacionada a uma pertença, um papel, e uma identidade cultural que herda socialmente, ao longo de várias fases ou situações de existência. Uma parte da identidade de cada um de nós é a expressão subjetiva de nossa integração social (Dubet e Martuccelli, 2014). Portanto, Dubet e Martuccelli (2014) salientam que cada um de nós irá trabalhar, a fim de manter essa integração como um dos elementos essenciais da personalidade que reconstrói o nós e o outro.

Na medida em que o ator possui essa perspectiva de ação, o mundo será percebido como uma ordem, no qual as normas e relações sociais definem o lugar de cada um, a forma, e o nível de sua integração (Dubet e Martuccelli, 2014). Em outras palavras, para Dubet e Martuccelli (2014), a partir da lógica da integração, a socialização seria a interiorização dessa ordem.

Toda essa lógica, segundo os autores, está relacionada, de maneira muito próxima, à socialização e às funções do sistema escolar. Isso acontece, pois, nele, o indivíduo precisa, obrigatoriamente, integrar-se, assumindo sua condição de estudante, reconhecendo as formas legítimas de autoridade e ocupando o lugar e o papel que o preexistem (Dubet e Martuccelli, 2014). Assim sendo, ser estudante significa compreender e interiorizar as expectativas da

organização; localizar-se na ordem das hierarquias escolares; e socializar-se através do jogo dos grupos de pertença e grupos de referência (Dubet e Martuccelli, 2014).

Os autores ainda afirmam que, nesse cenário, qualquer experiência escolar é fundamentada por essa lógica de integração e por essa forma de aprender as normas propostas. Dubet e Martuccelli (2014) afirmam que essa é a imagem mais visual de socialização escolar, a saber, a aprendizagem de papéis sucessivos que transformam a personalidade a partir das transformações de papéis.

No que se refere à lógica de ação, denominada *Estratégia*, Dubet e Martuccelli (2014) explicam que, nessa perspectiva, o ator constrói uma racionalidade limitada, a partir de seus objetivos, recursos e posição. Assim sendo, segundo os autores, a identidade seria formada menos pelo que se é, e mais pelo que se possui, menos pelo grau de conformidade, mais pela natureza de seus recursos e interesses.

Um exemplo dado por Dubet e Martuccelli (2014) é o de que o considerado bom estudante, pela escola, não é aquele que é somente capaz de se adequar às expectativas da organização, mas também aquele que triunfa em um espaço escolar definido como uma competição. Ainda segundo os autores, nessa competição, o estudante precisaria escolher o caminho mais eficaz, medindo benefícios e custos. Nesse cenário, o todo social se configura em um mercado, um espaço de competição e alianças (Dubet e Martuccelli, 2014). Assim, a socialização não se reduziria apenas a uma internalização de um *habitus*, mas também à aprendizagem de uma capacidade estratégica, o que implicaria um distanciamento de papéis e filiações (Dubet e Martuccelli, 2014).

Dubet e Martuccelli (2014) buscam demarcar a distinção que há entre *Integração* e *Estratégia*. Eles afirmam que, por vezes, os professores criticam um hiperconformismo dos estudantes, pela falta de domínio estratégico de papéis. Entretanto, os docentes também criticam a manifestação de um instrumentalismo cínico por parte dos estudantes, na medida em que a ação estratégica é desprovida de adesão às normas e valores escolares. Os autores ainda apontam que, para os docentes, uma classe boa associaria os dois princípios, *Integração* e *Estratégia*. Já uma classe ruim penderia para um dos dois lados.

Por fim, Dubet e Martuccelli (2014) discorrem acerca da lógica da subjetivação. Nela, o ator social não se define apenas a partir de suas afiliações ou de seus interesses, mas também, através de um distanciamento de si mesmo e da capacidade crítica de se tornar sujeito. Para os autores, a subjetivação dos indivíduos só se forma na experiência da distância entre os diversos “eus sociais” e a imagem de sujeito da religião, da arte, da ciência e do trabalho. Todas essas, segundo Dubet e Martuccelli (2014), são figuras históricas disponíveis.

Em se tratando da escola, para além da integração e das estratégias, a experiência escolar é definida por uma referência à cultura que forma um sujeito autônomo não restrito a utilidade dos papéis (Dubet e Martuccelli, 2014). Os autores demonstram que a lógica de ação da *Subjetivação* é extremamente prática. Eles afirmam que é possível identificá-la na própria experiência dos estudantes que declaram seus interesses, paixões, entusiasmos, seu tédio e até mesmo no seu desgosto por determinado componente curricular.

Dubet e Martuccelli (2014) pontuam que, para muitos estudantes, o centro de suas relações de conhecimento está na contradição entre o interesse próprio e o interesse social. Os autores defendem a ideia de que é nesse hiato que se formam tanto a subjetivação quanto a alienação escolar. Ou seja, a revelação de uma “vocação” e a sensação de vazio e ausência de sentido nos estudos (Dubet e Martuccelli, 2014).

Ante toda essa dinâmica, Dubet e Martuccelli (2014) expõe um certo martírio vivenciado como experiência escolar, pois os estudantes são obrigados a combinar e a articular variadas lógicas de a  o. Os autores exemplificam, discorrendo acerca da motivação que um estudante possui para o cumprimento das atividades escolares. Há a possibilidade de o discente executar o que lhe    solicitado, pois incorporou, na família e na escola, a obrigação do trabalho escolar. Por outro lado, ele pode se submeter as atividades escolares, porque é capaz de perceber a utilidade acadêmica desse trabalho, antecipando os ganhos futuros decorrentes dele. Ou ainda, o estudante pode cumprir as atividades escolares como forma de autorrealização de interesse intelectual. Segundo Dubet e Martuccelli (2014), é o indivíduo que combina e articula essas lógicas em uma experiência.

Posto isso, para Dubet e Martuccelli (2014), a experiência escolar estaria relacionada, por um lado,    socialização em que os indivíduos internalizam normas e modelos, e por outro,    subjetivação que leva os indivíduos a se distanciarem de sua socialização. Acontece que, por muito tempo, se pensou que esses dois processos se engendravam naturalmente, a partir das instituições de socialização, pois elas ofereciam modelos suficientemente fortes para que a socialização construísse “personagens sociais” (Dubet e Martuccelli, 2014).

Entretanto, Dubet e Martuccelli (2014) asseveram que a socialização e a subjetivação já não se dão apenas por uma transmissão de papéis, mas pelo modo como os atores sociais gerenciam lógicas de a  o, cada vez mais complexas e diversificadas. Os autores ainda afirmam que, toda essa realidade, torna os atores socializados e singulares. Ou seja, são feitos pela escola, que define a natureza de suas experimentações, e tornam-se sujeitos, pois constroem por eles mesmos a sua experiência (Dubet e Martuccelli, 2014). Dubet e Martuccelli (2014) concluem

que a Sociologia da Experiência estaria na intersecção de uma psicologização do social e uma sociologização do psíquico.

6.2 PARA ALÉM DAS FUNÇÕES DO SISTEMA, O PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE

Em consonância com Dubet e Martuccelli (2014), proponho-me aqui a expor o ponto de vista dos estudantes, ao invés de focalizar as funções do sistema. Na realização dos grupos focais, solicitei que os jovens participantes pensassem em alguma palavra que definisse a sua experiência escolar. Dentre as adjetivações mencionadas, algumas evidenciavam um vínculo um tanto negativo com a escola. Essa fragilidade nos vínculos estava relacionada a uma falta de consideração das demandas estudantis, por parte da escola, a questões relacionadas à vivência nas aulas, seja pela didática do professor, ou pelo currículo praticado, e ainda pelas relações interpessoais com os colegas.

Compartilho aqui algumas das falas dos participantes, nesse sentido:

Muito irritante... [...] As pessoas, às vezes, as situações, os professores também. [...] É porque nós aqui não é de maior, entendeu? Que tem muita gente lá na faculdade que é de maior, que trabalha e faz as coisas, né? Mas nós é de menor e, às vezes, trabalha. Daí eles não entende isso, entendeu? Aí eles mandam nós parar de trabalhar, para ficar só estudando, entendeu? Aí por causa dos minutinhos, a gente toma um pitão. Levamo advertência, mandam ir para casa...

Já problematizei, em capítulos anteriores, questões relacionadas à necessidade da inserção precoce, de muitos jovens periféricos, no mundo do trabalho. Ao falar de sua experiência escolar, o participante expõe um sentimento de injustiça pelo fato de a escola não procurar entender sua situação de vida. O que nas palavras dele, leva-o a um sentimento de irritação, ante as medidas de ação da escola como levar um “pitão” (grifo nosso), uma advertência, ou ainda, ter que retornar para sua casa. Essa realidade atesta o que Dubet e Martuccelli (2014) vão defender acerca de a escola não mais conseguir instituir papéis, já que os atores sociais que lá estão refletem e interpretam sua realidade.

Outro depoimento que demonstra insatisfação por parte dos estudantes frente a suas demandas, foi mencionado por uma estudante:

O interclasse tinha apenas futebol, sabe? E, tipo, outras turmas se juntaram, fizeram time... E a gente, aqui na sala em si, não gosta de jogar muito futebol. Só a Celestina e, tipo, a gente queria, tipo, que acrescentassem o vôlei, sabe? Aí, a diretora ficou estressada que a gente, como turma, não participou. E, aí, a gente explicou pra ela que a gente gosta mais de vôlei.

Diante dessa declaração, perguntei às participantes se elas haviam chamado a professora do componente curricular de Educação Física para conversar sobre o desejo de jogar vôlei. Ela me respondeu que sim, buscaram argumentar junto à professora e direção escolar, mas a reivindicação não surtira efeito. É interessante notar como a participante descreve a reação da diretora, “*ficou estressada*”. Nesse cenário, a direção da escola gostaria que todas as turmas participassem do campeonato de futsal, mas as estudantes da turma do 9º ano vespertino, ao não poderem optar por uma modalidade esportiva que fosse de seu interesse, resolvem não participar. Aparentemente, isso provoca certa irritação na direção da escola. Seria essa irritação fomentada porque as estudantes não se submeteram a uma lógica de ação de integração, mas ao contrário disso, utilizarem a não participação como uma estratégia de demonstrar insatisfação?

Questões relacionadas à aula foram mencionadas significativamente, pelo viés negativo da experiência. Uma das participantes disse que sua experiência escolar é “chata”, explicando que “*tem coisas que se repetem demais, muita coisa repetida*”. Outra participante exemplificou essa questão, retomando o assunto do campeonato de futsal:

Na questão de nós fazer a mesma coisa sempre... Tipo, eu vou dar o exemplo da professora Perla. Ela passa a mesma coisa que ela passou pra nós nos anos anteriores. E ela não passa só pra nós, ela passa a mesma coisa pra todas as turmas! Sim, a gente gostaria de fazer coisas diferentes e, tipo, ela... Como eu posso dizer? Teve o campeonato de futsal, aí ela reclamou que a gente não participou, mas é porque a gente nem sabia direito. E a gente gostaria que, tipo, ela fizesse campeonato de outras coisas...

Há um apelo por uma maior diversificação curricular. Outra questão apontada pelos participantes está relacionada a um anacronismo pedagógico:

Eu acho nessa falta de conhecimento... Só de 200 anos atrás. A escola não andou pra frente, parou e, tipo, as coisas ficaram em 200 anos atrás. Prova, trabalho... Essas coisa, hoje em dia, mexem com o psicológico da pessoa, deixa nervosa... Às vezes, ela só não sai bem, em uma prova, por causa disso. Se ela fizer um trabalho, um exercício no quadro, que vale nota, mas que não é uma prova em si... A pessoa talvez tenha mais chance de ganhar coisa boa, ter nota boa... E eu acho também as fileiras... Que é muito chato ficar um atrás do outro, olhando pra nuca do outro.

É possível perceber que, para essa estudante, a experiência escolar ainda guarda uma relação muito próxima à questão das notas. A jovem anseia que outras estratégias sejam colocadas em ação para que consiga tirar notas melhores. Entretanto, também é possível identificar, combinada a essa postura, uma lógica de subjetivação, pois a estudante faz alusão aos sentimentos evocados pelos modelos tradicionais de avaliação. Em outras palavras, é

possível identificar aqui uma combinação entre as três lógicas postuladas por Dubet e Martuccelli (2014). Há uma perspectiva de integração, pois a estudante se submete à lógica escolar de avaliação somativa; há um anseio por estratégias que a levem a conseguir boas notas, no sentido de a escola passar a utilizar outros instrumentos avaliativos; e há um processo de subjetivação, pois a jovem é capaz de fazer a leitura dos sentimentos que os processos avaliativos causam nos estudantes.

Outro participante adjetivou sua experiência escolar como “esforçada” e, na sequência emitiu sua opinião sobre o ensino proporcionado pela escola: *“Mesmo que eu não gosto de estudar, que eu acho que ficá na escola aprendendo filosofia, mas eu acho que eu sou assim. Não é que eu não gosto, porque eu acho uma perda de tempo.* Para tentar entender melhor por que o estudante afirma que está “perdendo tempo” na escola, questionei o que ele entendia que seria melhor estar fazendo, ao que me respondeu: *“Trabalhando, ganhando dinheiro...”*.

É possível identificar, aqui, uma experiência escolar esvaziada de sentido. Diante, novamente, da necessidade de recursos financeiros, advindos do trabalho, esse jovem não vê sentido naquilo que a escola ensina. Dito de outro modo, ante as necessidades das comunidades periféricas, a escola enfrenta uma concorrência pesada com as demandas sociais do mundo do trabalho, levando, ao que tudo indica, os jovens a frequentá-la por pura estratégia, no sentido de obter um diploma que, por vezes, estará inflacionado, não carregando muito valor.

Acerca dessa questão, um participante afirmou: *“Minha vida escolar é muito boa! Porque eu acho bom para mim terminar meus estudos tudo, me formar. Por que, que eu vou achar ruim?”*. Ao ouvir esse relato, perguntei: *“Por que você quer terminar seus estudos?”*. O participante me respondeu: *“Pra mim fazer minha faculdade...”*. Essa foi uma das raras menções, nos grupos focais, de uma perspectiva de seguir o percurso formativo rumo ao ensino superior. Vejo aqui uma lógica de ação de estratégia que vislumbra um retorno futuro desse capital cultural institucionalizado que é o diploma.

Uma das participantes definiu sua experiência escolar como estressante:

Porque eu me estresso demais com as pessoas dessa escola. Tipo assim, é que nem aqui na sala, as pessoas me chamam de barraqueira... Mas eu sou barraqueira, tipo assim, desde criança. Assim, eu fico quieta, eu costumo ficar quieta no meu canto. E vem alguém para me inticar, assim sabe, daí eu também vou. [...] Tem gente que nem colega não é. É estudante de outras salas... Eles falam não... Eles ficam, tipo... Que nem na hora, assim, do recreio... É... Ficam provocando, assim, sabe? Esbarrando, assim... E ficam encarando e de fofquinha, assim, com os colegas... Assim... Ah, também bastante fofoca que ocorreram quando eu tava no 6º ano. Aham, eu “namorei com metade da escola”!

É possível perceber que, para essa jovem, a experiência escolar vincula-se às vivências também fora da sala de aula. Essa realidade aponta para o que Dubet e Martuccelli (2014) asseveram acerca de não negligenciarmos, que esses estudantes também são jovens e possuem demandas e dilemas das juventudes. É interessante notar que, ao ser solicitado a estudante que pensasse em uma palavra que definisse sua experiência escolar, ela volta seu pensamento para as relações interpessoais, não fazendo menção à relação pedagógica, nem a questões próprias da dinâmica de aula. Essa postura evidencia que há muitos vínculos que perpassam a experiência escolar juvenis e que esses não estão necessariamente circunscritos aos processos pedagógicos institucionalizados.

Outra participante da pesquisa definiu sua experiência escolar como intensa. Ela explica:

Porque são 12 anos que a gente tá, desde o primeiro até o terceiro. Então, esses 12 anos sempre são muito corrido! Tanto quando você vai chegar numa certa idade, vai ficando mais corrido ainda. Eu acho que é bom, porque a gente já vai começando a se acostumar com o ritmo da fase adulta.

A jovem expõe a “correria” que seria a vida estudantil, mas avalia esse cenário como positivo, pois a faz “se acostumar” com o ritmo da fase adulta. Fica clara a adesão da estudante à socialização escolar, preparando-a para viver em sociedade, o que denota uma lógica de ação vinculada à integração.

Ao ouvir o depoimento da colega, outra participante também se manifestou, definindo sua experiência escolar como “corrida”:

Porque desde do primeiro ano, que no caso que eu estudo aqui desde o primeiro ano, já começaram provas e trabalhos. Então, seria bem mais corrido, com tarefas, prova, trabalho... E querendo ou não, vai ser puxado para criança aprender isso. Daí, eu acho que minha palavra, em si, seria “corrido”. Daí, primeiro ano até o terceiro... E a faculdade... Já vem com bastante... Puxando, assim, a criança e o jovem.

A participante expõe o peso da socialização escolar e dá sinais de como a lógica da escola está baseada em uma Pedagogia Tarefocêntrica. A jovem vincula a aprendizagem escolar ao muito fazer, tarefas, trabalhos e provas. Sua fala denota precisamente aquilo que explorei como sendo o conjunto de características de uma Pedagogia Tarefocêntrica, uma experiência escolar baseada no simples cumprimento de tarefas, com uma finalidade em si mesmas, sem se importar muito com a internalização de um repertório de conhecimentos.

Outro participante faz alusão ao esforço para definir sua experiência escolar: “*Eu acho que minha vida escolar... Eu acho que eu sou esforçado, porque eu me esforço para aprender*

o máximo das coisas. Pra ter um futuro, né?”. A questão do aprendizado é citada, sem muitos detalhes, contudo, é possível identificar a preponderância de uma lógica de ação ligada à estratégia. Afinal, para esse jovem, todo esse esforço e aprendizagem estão vinculados a ganhos futuros.

Entre os participantes da pesquisa, não há apenas vínculos relacionados a ganhos futuros, ou posturas que simplesmente se integram à socialização escolar. Encontrei, nas falas dos jovens, processos de subjetivação, ao definirem sua experiência escolar: *“Eu acho que, ‘legal’. Porque ao longo dos anos, a gente vai descobrindo coisas que a gente nem fazia ideia. E a gente vai aprendendo, tirando as nossas dúvidas e conhecimento”*. Aparentemente, essa jovem, vivencia sua experiência escolar a partir de uma lógica em que encontra sentido em aprender pelo prazer da descoberta.

Há estudantes que mencionaram palavras que faziam alusão a dificuldades na aprendizagem. Um dos participantes definiu sua experiência escolar como “muito difícil”, justificando da seguinte forma: *“Olha os bagulho que me passam em matemática! Da onde já se viu botar letra em matemática?!”*. Outro jovem afirmou que sua experiência escolar é “muito complexa”, dizendo que *“É muita matéria, aí é difícil de entender todas essas matérias!”*.

Ainda nessa mesma perspectiva, um participante disse que sua experiência escolar é “muito louca” e, acrescentou: *“Ah, por conta das matérias assim... Do cotidiano, assim... Também das vezes... Eu não sou muito esperto, assim, né? Mas eu tento me esforçar o máximo. E acho que ela é difícil para mim, mas eu sei que no futuro vai retribuir bem”*. Acrescento ainda, um último depoimento que faz alusão a essa temática, o estudante definiu sua experiência escolar como “um pouco complicada”. Quando pedi que justificasse a escolha dessa palavra, ele disse: *“porque eu quero muito aprender, só que eu esqueço muito rápido as coisas. É porque na hora que eu vou fazer a prova, alguma atividade, eu fico me perguntando: ‘como é que era mesmo a resposta?’”*.

Diante desses depoimentos, trago à tona o questionamento de Dubet e Martuccelli (2014), quando perguntam o que a escola faz, quem ela forma através dos anos de escolarização? Retomo também aquilo que os autores problematizam acerca dos julgamentos escolares, que invalidam determinados estudantes. A esse respeito, destaco as frases: *“Eu não sou muito esperto”* e *“eu esqueço muito rápido as coisas”*. Essa realidade também me remete ao que Honneth (2003) chama de sentimento de vergonha, já elucidado no presente trabalho. O filósofo explica que esse é um sentimento de rebaixamento do próprio valor.

É possível perceber que, em alguma medida, os estudantes fazem adesão ao discurso socializador de integração da escola. A lógica escolar está presente em suas falas, referem-se a

provas, atividades, às próprias matérias, inclusive fazendo alusão a saber uma “resposta” de uma atividade, como se essa fosse sinônimo de aprendizagem. Todas essas pistas me fazem considerar que, de alguma forma, os processos de socialização estão sendo aceitos por esses estudantes. A situação pontuada, remete-me ao que Bourdieu e Champagne (2012) afirmam e que já citei em capítulos anteriores, de que a escola, em certo sentido, convence àqueles que ela não queria de que são eles que não querem (ou não se encaixam?) na escola.

Um dos participantes chega a combinar uma lógica de ação de estratégia, ao dizer “*eu sei que no futuro vai retribuir bem*”, ele também afirma tentar se esforçar ao máximo ante as dificuldades escolares, a fim de obter esse retorno futuro, embora sua fala demonstre que não há muita autoconfiança em lograr o êxito escolar.

A partir de todos os depoimentos citados, é possível afirmar que há uma trama, permeada por diversas lógicas de ação que vão sendo vivenciadas simultaneamente em meio aos atores do cotidiano escolar investigado. Ainda pensando no ponto de vista dos estudantes, houve um momento de um dos grupos focais em que as falas dos participantes vincularam a escola apenas a questões negativas. Essa dinâmica me fez questioná-los se não havia nada de bom naquela escola, ao que rapidamente uma das participantes respondeu que havia sim e eram as aulas da professora Chiara! Essa era a atual professora de Matemática da turma. Ao ouvir esse depoimento, outra estudante mencionou também as aulas da professora Nerina.

Essas duas professoras foram citadas em outros momentos dos grupos focais, como sendo as que possuem um vínculo positivo com as turmas, buscando dialogar com os estudantes de uma forma mais horizontalizada. Tudo isso corrobora com questões que já pontuei em capítulos anteriores, de que uma relação pedagógica permeada pelo diálogo poderá trazer mais sentido à experiência escolar estudantil. Essa postura pode, inclusive, favorecer lógicas de ação de subjetivação, em que os estudantes vivenciam o cotidiano escolar, encontrando prazer em sua experiência, ao invés de mecanicamente se submeterem às lógicas escolares ou ainda atribuírem à escola uma fria lógica de mercado, frequentando-a como uma simples estratégia de ganhos futuros.

6.3 PARA ALÉM DE QUALIFICAÇÕES E NÍVEIS DE COMPETÊNCIAS, INDIVÍDUOS COM ATITUDES E DISPOSIÇÕES

Conforme já pontuei anteriormente, Dubet e Martuccelli (2014) voltam o olhar não apenas à produção de qualificações e níveis de competências pela escola, mas também para o desenvolvimento de indivíduos com atitudes e disposições. Essa questão remete-me a olhar

para os anseios juvenis, em um cotidiano escolar que, por vezes, enxerga apenas “alunos” desconsiderando as juventudes.

Portanto, selecionei para esta seção, alguns depoimentos dos participantes da pesquisa que demonstram como esses jovens gostariam de ser tratados pela escola. Muitas dessas falas fazem referência à relação pedagógica e seus atravessamentos no tempo-espço da aula. Passo a destacar alguns depoimentos dos participantes que fazem menção à postura do docente em aula: *“Que nem, tem professor que fala, né? Tipo, ah vocês aprenderam ou não, tô ganhando o salário”*. Ao ouvir esse relato, durante um dos Grupos Focais, outro participante completou: *“Eu já ouvi. Eu já ouvi e eu acho errado, né? Porque eles estão vindo aqui para ensinar! Sem aluno, eles não têm trabalho! Daí eles ficam fazendo isso, eu acho desnecessário, né? Mas...”*.

A postura docente narrada pelos estudantes demonstra certa indiferença quanto à aprendizagem discente e poderia ser caracterizada por um reconhecimento denegado, na dimensão do amor (Honneth, 2013). Em outras palavras, esse tipo de fala do professor poderia levar o estudante a não se perceber como um sujeito de valor para o professor, tornando a relação pedagógica pouco significativa.

Há outro depoimento que elucida como, na visão dos jovens estudantes, esse cenário contribui para que os processos de aprendizagem fiquem à margem, no cotidiano escolar: *“Tem professor que faz diálogo, que conversa, que realmente faz os alunos se interessar, mas tem outros professor que só querem falar. E daí não tão preocupado se a gente vai aprender”*. Este participante relaciona a postura de um professor que só pratica monólogos a uma não preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, para o mesmo jovem, os professores que praticam o diálogo com os discentes têm a potência de fazê-los interessarem-se pela aprendizagem.

Outro participante da pesquisa expõe certa desconfiança dos docentes quanto ao envolvimento dos estudantes na dinâmica da aula: *“Então, aí fica meio difícil de aprender, realmente, alguma coisa... Que tem alguns professores, quando a gente pergunta alguma coisa, falam que é porque a gente não tá prestando atenção, ou que outra sala entende mais do que a nossa. Então, é meio difícil...”*. É possível analisar essa situação à luz do reconhecimento denegado no nível da estima social que, para Honneth (2013), é quando um indivíduo não reconhece os feitos de outro. Se determinado estudante, realmente, não entendeu algo, mesmo tendo se esforçado para fazê-lo e, ao perguntar ao professor, recebe uma repreensão, dizendo que ele não prestara atenção, haverá falta de reconhecimento.

A situação narrada, remete-nos ao depoimento citado anteriormente do estudante que afirmava se esforçar, mas não conseguia aprender, acolhendo o discurso de que a limitação

estaria em si mesmo. Essa questão se relaciona àquilo que Dubet (2008) afirma quando declara que uma das formas de aferir a justiça de uma escola é perceber como ela trata da sorte dos vencidos da competição escolar. Aparentemente, no caso aqui analisado, estamos ante a uma situação de relações escolares injustas.

Um dos jovens chegou a dizer que quando isso acontece, tem vontade de “*largar e sair da sala*”. Ele disse isso quando contava acerca de um professor de português que afirmou estar utilizando conteúdos do 5º ano, na turma deles, que era um 9º ano, e que os estudantes do 5º ano faziam melhor do que eles. Essa atitude de fazer comparações entre os entendimentos dos estudantes de diferentes turmas, pode suscitar sentimento de vergonha (Honneth, 2013), já mencionado no presente capítulo.

Para concluir a exposição de depoimentos que indicam certa indiferença docente, exponho um último relato:

Eles só deixa ali e faz... Só fala assim: “façam”. Não dá uma explicação e, muitas vezes, também já aconteceu que eles chegam e saem da sala, eles saem e vão lá para a secretaria. Ficam lá, tipo, deixando assim um tempo para chegar aqui e falar: “ó, terminamos”. E muitas vezes de tá errado e elas não falam nada, não dão uma explicação nem nada.

Há uma reivindicação por uma experiência escolar em que os docentes demonstrem uma maior atenção no que se refere ao processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, eles analisam a performance docente:

Tipo, a obrigação do aluno é estudar para aprender, só que não depende só do aluno, depende do professor também, porque, o professor, ele já sabe, mas se ele souber explicar bem certo, o aluno vai entender a não ser que seja... Que não queira, mas também depende do aluno. Se o aluno não quer fazer, não tem como o professor ajudar.

O participante que fez o relato acima, analisa o que ele considera ser papel do estudante e do professor. Menciona a obrigação do discente em estudar e em ter disposição para tal, o que denotaria uma lógica de ação de integração. Entretanto, demonstra ter consciência de que não basta que o estudante queira. Para ele, o professor detém o conhecimento e precisa “saber explicar”. Essa análise, feita pelo estudante, atesta que não é apenas uma lógica de ação que está em jogo e que os atores escolares também pensam e questionam a sua própria escolarização.

Além de analisar a capacidade que seus professores têm de ensinar, alguns participantes também analisam características da própria aula: “*Nossa... É muito chato ter que*

ficar, às vezes, quatro horas sentado assim, no mesmo lugar, fazendo a mesma coisa. E, tipo, não torna o ensino atrativo, né? Não ensinam bem...”. Os jovens estudantes, pensam e possuem anseios quanto ao andamento de suas aulas e conversaram sobre isso durante a realização dos grupos focais: *“Ali nas questões que as meninas falaram, uma outra questão também é fazer a aula dinâmica! Não adianta a pessoa vir para a aula e ser sempre a mesma coisa, ficar um atrás do outro, prova, trabalho... Tem que, tipo, deixar a aula mais dinâmica!”*. É possível perceber aqui, aspectos da lógica de ação relacionada à subjetivação.

Ao mencionar a forma com que a aula acontece e sugerir outras possibilidades com as quais as juventudes mais se identificariam, esses estudantes, em alguma medida, anseiam por ter uma experiência escolar mais significativa. Entretanto, a esse respeito, mais uma vez, os jovens estudantes expõem pistas da ausência de uma “postura escutatória” por parte da escola: *“Muitas vezes, os professores, tipo, não querem saber a opinião do aluno, para deixar a aula mais atrativa, mais interessante, né?”*. Com isso, os estudantes demonstram que têm o que dizer e sabem que têm o que dizer.

Destaco ainda outros apontamentos dos participantes quanto ao formato das aulas: *“Ah, devia ter mais conversa, né?!”; “Eu acho que mais diversão...”; “Mais explicação, mais jeito de falar com os alunos...”; “Eu faria mais projetos, que tenham a ver com as matérias. Até porque é a mesma coisa quase todo dia, enjoa”*. Os estudantes reclamam de um cotidiano rotineiro e, por vezes, enfadonho. Assim como, também clamam por um cotidiano permeado de, nas palavras de Stecanela (2009) e Pais (1993), *rupturas*. Há menção de diversão e projetos, os jovens chegam a dizer que gostariam que houvesse mais explicações o que, mais uma vez, evidencia uma Pedagogia Tarefocêntrica a que são submetidos. Além disso, o diálogo figura novamente, tanto no anseio por intensidade, *“mais conversa, né?!”,* quanto pela forma como ele acontece *“mais jeito de falar com os alunos”*.

Além de analisarem a prática pedagógica de seus professores, os jovens participantes teceram comentários quanto ao conteúdo ensinado na escola. No momento em que questionei, o grupo focal composto por estudantes matriculados no período noturno da escola, se a escola trata os jovens como deveria tratar, um dos participantes afirmou que isso acontecia no ensino. Ao que outro estudante completou: *“No trabalho, também... Tipo aprender sobre guardar bem o dinheiro assim, também achar um bom trabalho assim”*. Ao ouvir isso, outro jovem disse: *“Educação Financeira”*.

Ante essas colocações, perguntei em que aula eles aprendiam sobre esses assuntos, ao que me responderam que isso era debatido nas aulas de Matemática. Essa declaração remeteu-me ao que observei nas paredes da sala de aula. Havia cartazes, produzidos pelos estudantes,

com temáticas relacionadas a cálculo de férias, 13º salário e FGTS, fixados nas paredes. No grupo focal realizado com estudantes matriculados no período vespertino, essa temática também apareceu:

É, educação financeira! Meio de trabalhos... Porque eu acho que seria um assunto legal pra trabalhar. Não só envolver coisas, que nem história, que a maioria já morreu... Matemática... Mas grandes coisas que não vai ser usado... Geografia, a gente não quer saber a história de África... Umas coisas ou outra... A gente quer que envolva um pouco mais a vida da gente. A vida profissional da gente.

Aparentemente, as atividades propostas pela professora de Matemática estão servindo de baliza para que os jovens estudantes analisem os conteúdos trabalhados por outros professores nos demais Componentes Curriculares. Aqui também percebo que a relação pedagógica não está, suficientemente, mobilizando o entendimento dos significados de estudar outras culturas, outros povos, e outras épocas. Provavelmente, uma prática pedagógica descontextualizada está afetando o vínculo dos estudantes com variados objetos de conhecimento.

Assim sendo, os estudantes enxergam certo anacronismo naquilo que a escola ensina: *“Acho que nós não tamo mais bem atrás, eu acho que já mudou. Acho que eles deveriam passar coisas de agora. Que tá acontecendo agora e que ninguém tá vendo”*; *“Ah, eu concordo... É porque, tipo, tem algumas matérias que a gente aprende muito sobre o passado, aí eu acho que o passado não vai mudar muito meu futuro então...”*.

É interessante notar que, dentre todos os componentes curriculares presentes nesse cotidiano escolar, os participantes fizeram menção positiva apenas ao componente de Matemática que estava sob responsabilidade da professora Chiara, já citada aqui. Essa professora foi citada algumas vezes pelos estudantes, inclusive colocando-a como exemplo a ser seguido por outros docentes: *“Que eles sejam mais pacientes com nós, alunos! Porque, muitas das vezes, eles só brigam, não ajudam nós. E, sempre ter mais paciência pra explicar a matéria, que nem a professora Chiara, que explica quantas vezes for preciso até você entender”*.

Os participantes demonstram haver mais facilidade de entendimento nas aulas dessa professora: *“O exemplo é da Chiara, as meninas estão de prova. A professora Chiara ensinou nós direitinho as coisas. A gente pegou bem fácil! Se fosse outra professora, eu acho que aí já teria uma certa dificuldade”*. Os relatos citados demonstram que a comparação entre professores é uma lógica de ação praticada pelos estudantes. E as lógicas de ação da professora Chiara, quais seriam? Os depoimentos a seguir, pronunciados em diferentes grupos focais,

indicam pistas de como a relação pedagógica entre essa professora e os jovens estudantes é construída:

“Eu lembro de matemática, quando nós tem dúvida, nós pergunta. Ela explica bem certinho para nós... Não é querer puxar saco, assim, ela sabe explicar bem. Ela conversa como se como se nós fosse grande já, entendeu? Ela já explica mais para frente assim”; “Ela ensina de uma forma diferente...”; “É! Tipo, muitas vezes ela ensina com brincadeira, coisa assim... Ela faz bastante trabalho diferente e, tipo, se você... Que nem, quando ela passa atividade, assim no caderno, a gente vai lá e as que estão erradas a gente volta e faz de novo ela vai lá, ela explica de novo. Daí a gente volta e faz de novo até acertar tudo! Tipo, ela tem bastante paciência, assim... Ela veio... Tipo, quando a gente tem realmente dificuldade, ela vai lá em cima e explica direito.

Destaco alguns pontos que elucidam as lógicas de ação da referida professora: “Ela conversa como se como se nós fosse grande já”; “ensina de uma forma diferente”; “ensina com brincadeira”; “faz bastante trabalho diferente”; “ela explica de novo”; “tem bastante paciência”; “explica direito”. Aparentemente, há aqui um cenário em que o reconhecimento está presente, na dimensão do Direito, pois não infantiliza os jovens ao conversar com eles; na dimensão da Estima Social, pois tem paciência e os estudantes afirmam que depois de tirarem suas dúvidas com a docente, fazem as atividades até acertarem.

E, por consequência disso, há também reconhecimento na dimensão do Amor, pois claramente essa relação pedagógica é perpassada por vínculos afetivos mútuos entre a professora e os estudantes. É possível destacar também que aqui não há uma Pedagogia Tarefocêntrica, pois há brincadeiras e diversidade de atividades na mediação da aprendizagem e porque, para essa docente, não importa somente se os estudantes cumpriram uma tarefa, mas se de fato aprenderam. Para os participantes, isso significa “explicar direito”.

Na dimensão, apontada por Dubet e Martuccelli (2014), de que a Sociologia da Experiência consiste em uma psicologização do social e sociologização da psique, trago à baila as palavras de Freud (1976, p. 286) quando afirma que:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que essa segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores.

Ao que tudo indica, o bom vínculo desses estudantes com o componente curricular de Matemática perpassa pela “personalidade” da professora Chiara, o que me faz considerar que

uma experiência escolar significativa, em muito está atrelada, a uma relação pedagógica também significativa.

Conforme anunciei no início da presente seção, a ideia aqui é voltar o olhar para os anseios juvenis. Quais são suas demandas e opiniões, o que reivindicam? Um tipo de opinião silenciada pela escola e, muito relatada nos grupos focais, relaciona-se ao uso do aparelho celular. Aparentemente não há uma oitiva de sugestões dos estudantes quanto à regulamentação do uso desse aparelho em sala de aula. O que existem são apenas determinações verticalizadas da direção escolar. Isso foi, em alguma medida, evidenciado no capítulo anterior, quando problematizei os registros do Livro de Ocorrências acerca dessa temática.

Apresento, a seguir, o depoimento de uma das participantes:

Eu acho que o uso do celular, em si. Porque nós estamos numa geração, onde jovens, eles estão mais conectados pelo celular. A escola ela podia inventar uma maneira... Um jeito para que a gente venha aprender, através do celular. Porque é muito mais fácil, um jovem, hoje em dia... Mais fácil pegar um livro online do que um livro... Um livro na biblioteca pra ler. Porque online é bem... Acho que se ele investisse nisso, mais jovens aprenderiam mais fácil. Porque a gente tá numa geração aonde a tecnologia tá acima... Tá... Não que dela deve ficar acima, mas ela tá acima do... Da escola... Ela tá mais avançada que a escola, porque hoje em dia os jovens param de estudar, por conta da tecnologia. Acho que se as escolas investissem nisso... Na tecnologia dentro das escolas, em si, elas conseguiriam que mais jovens que saíram da escola, pudesse voltar. Porque assim, os jovens de hoje em dia têm que estar com a cabeça mais ocupada. Eu acho que dessa maneira, eles conseguiram atrair mais jovens para dentro da escola... Que saíram... Para que eles viessem completar os estudos.

A jovem estudante defende a ideia de que sua geração está conectada e que se a escola envolvesse a tecnologia em seu cotidiano, evitaria evasão e atrairia aqueles que já abandonaram a escola a retomarem seus estudos. Destaco que a participante nem menciona o uso recreativo do celular, ao invés disso, ela propõe que a escola pense em maneiras de promover o ensino de uma forma que mais se adeque a sua geração conectada.

Outra questão a ser destacada que emergiu nos grupos focais foi que o uso *clandestino* do celular, por vezes, é autorizado pelos docentes:

Mas eu acho... Assim, que nem o celular... Tem algumas partes que eu acho errada porque tem professor que autoriza a gente mexer no celular, tipo, depois que a gente terminar a atividade, ou até mesmo na hora da atividade, para pesquisar alguma coisa e não pode. Teve um dia que a professora de Inglês autorizou a pegar o celular e eu tava mexendo no celular, pesquisando, e ela [a diretora] pegou e tomou meu celular.

Conforme já sinalizei no capítulo anterior, aparentemente, não há espaço para que os docentes questionem o regramento que proíbe o uso do celular em sala, visto que até mesmo

uma professora foi advertida por não chamar a atenção de uma estudante que carregava o aparelho. Essa divergência, acaba por prejudicar os próprios estudantes que se veem punidos por uma atitude que fora autorizada por um docente:

Só que assim, tipo, eu acho que a diretora e eles lá não tem conhecimento assim do que a gente tá fazendo com o celular, né? Então na cabeça deles, se eles abrir a porta e vê nós mexer no celular, nós tá fazendo coisas que não deve fazer, entendeu? Agora, que nem a professora que tava aqui na sala, ela sabe, por isso que ela não pegou o celular. Daí eu acho que isso é um pouco de ignorância, né? Tipo, ela devia ter perguntado para a professora, né? E devia ter tido sinceridade, né? “Que que eles estão fazendo no celular?” Ó, pesquisa... Então tá bom, não vou pegar.

Os estudantes relatam que, em uma situação de uso do celular autorizado pela docente, a diretora entrou na sala e pegou-os em flagrante, retendo os aparelhos na direção. Segundo os participantes, frente à apreensão, a professora não falara nada, para não revelar que estavam fazendo uso do celular sob sua autorização. Uma participante ainda completou: *“Porque a professora tinha autorizado e depois ela pegou e falou que não, só que ela tinha autorizado todo mundo”*. Aqui há um terreno fértil para o desenvolvimento de Sentimento de Injustiça, pois as regras passam a ser fluidas e dependem do ator escolar que está vigiando os estudantes.

Enfim, nessa seção procurei expor qual são as experiências escolares almeçadas pelos próprios estudantes, em outras palavras, como eles gostariam que a escola fosse.

6.4 PARA ALÉM DE PAPÉIS SUCESSIVOS, A CAPACIDADE DE DOMINAR SUCESSIVAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Nessa seção, retomo a ideia de Dubet e Martuccelli (2014) de que a formação dos indivíduos não se dá na aprendizagem de papéis sucessivos, mas no domínio de sucessivas experiências escolares. O que a escola faz? Nesse sentido, separei alguns relatos dos participantes da pesquisa em que ficam evidentes suas reações ante a tentativa de imposição de papéis por parte a escola, o que demonstra lógicas de ação em que prevalece a Subjetivação.

Os estudantes percebem quando não há um reconhecimento mútuo na relação pedagógica: *“Tem, tipo, professores que querem educação dos alunos, mas eles não dão, tipo, sabe? Não respeita também, falta com educação também”*. Os participantes também identificam quando são tratados de forma respeitosa. Um estudante expôs a análise que faz das atitudes do professor Benjamino: *“Ele sabe conversar! Tem muitos professor que fica gritando, que nem se fosse a mãe da gente, entendeu? Ele sabe conversar, ele sabe falar com a gente*

direito. Ele explica quando é para ser explicado ele ajuda a gente e não fica que nem um bobão gritando”.

Destaco a expressão “*sabe falar com a gente direito*”. Assim como a escola, na construção de suas narrativas, busca determinar quem sabe ou não se comportar, os jovens estudantes também emitem juízos acerca do comportamento docente. O participante inclusive adjetiva os professores que não são como o Benjamino, através da expressão “*um bobão gritando*”. Nesse sentido, um comportamento que demonstra hostilidade aos estudantes, não é ignorado por eles, e gera consequências, talvez a Luta por Reconhecimento preconizada por Honneth (2013).

Esse reconhecimento é baliza utilizada pelos estudantes, para definir a forma com que tratarão os professores: “*E outra professora que também aqui a gente respeita, e é bem gente boa com a gente, é a professora de história, professora Noemi. Ela conversa com a gente, ela dá conselho para gente... Tem vez que, tipo, ela deixa de passar uma aula, pra dá conselho pra gente*”. Aqui, há uma demonstração, por parte da docente, de que se importa com a vida desses estudantes, o que poderia ser caracterizado como reconhecimento na dimensão do amor. A professora demonstra gostar dos estudantes e, por consequência, os estudantes gostam dela e a respeitam.

Em meio a alguns diálogos entre os participantes, durante a realização dos grupos focais, surgiu a questão de que eles têm vontade de “incomodar” durante as aulas. Ao ouvir isso, perguntei se eles sabiam por que tinham essa vontade, ao que uma participante respondeu: “*Porque os professor são muito chato...*”. Diante dessa manifestação, outro participante deu uma gargalhada e um terceiro completou: “*É porque eles só pegam, e só passam matéria, entendeu? Eles só passam matéria e não quer explicar. Não tem uma aula divertida, entendeu?*”.

É interessante notar como a ausência de explicações por parte dos docentes foi assunto recorrente nos grupos focais, eles anseiam por perspectivas mais dialógicas também no ensino. Em outras palavras, a questão do diálogo não está circunscrita a professores que se importem com os dilemas e as demandas juvenis, mas se relaciona também a lacunas relacionadas à mediação da aprendizagem.

No que se refere à reação, à postura dos professores e ao ensino oferecido, praticada pelos estudantes, um dos participantes evoca a questão do direito: “*Tipo, o aluno precisa saber do direito dele! Não é nem o caso de intimidar... Eu preciso saber do direito dele, porque se caso acontece alguma coisa, aí ele não sabe direito dele, daí, o outro faz o direito que tem, daí fica desigual...*”. Em outras palavras, esse jovem está argumentando que, se só os professores

souberem seus direitos a relação pedagógica será marcada pela desigualdade. Portanto, para o participante da pesquisa, é necessário que os estudantes também tenham consciência de seus direitos, pois isso não se trata de intimidar os professores, mas de buscar uma relação mais igualitária. Estaria esse ator social reivindicando um reconhecimento mútuo na dimensão do direito?

Enfim, os dados construídos e evidenciados neste capítulo corroboram o pressuposto de que os estudantes já não acolhem passivamente a imposição de papéis advindos dos intentos de socialização da escola. Os jovens percebem certa precarização em sua experiência escolar e, em um jogo que articula lógicas combinadas de integração, estratégia e subjetivação, com diferentes preponderâncias entre elas, anseiam por uma escolarização que enxergue de fato a sua juventude.

Da mesma forma que a escola idealiza papéis a serem interpretados pelos estudantes, eles também idealizam perfis de professores que viriam ao encontro daquilo que almejam. Nesse cenário, os confrontos que permeiam a relação pedagógica constituem-se em uma luta por reconhecimento, frente àquilo que é considerado injusto no cotidiano escolar.

7 CARTA FINAL: TRAJETÓRIAS PARTILHADAS, INDICAÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES

O percurso de desenvolver uma pesquisa pode ser considerado uma trajetória solitária e, ao mesmo tempo, partilhada. Solitária, pois a arte de organizar letras e palavras, de modo que façam sentido e traduzam os achados do cotidiano, exige atenção e reflexões que, muitas vezes, só emergirão em momentos de reclusão e de silêncio, em que as demais distrações se calam. Além disso, a solidão se manifesta na necessidade de exercer autoria, de compreender que a criação carrega em si uma responsabilidade. Há um certo peso nas palavras e, quando me faço autor, temores e ansiedades vêm à tona, podendo deixar a visão turva e o caminho sinuoso e desafiador.

Entrementes, a trajetória solitária também é partilhada, partilhada com aqueles que antes já cruzaram caminhos semelhantes, investigando em territórios próximos e/ou contemplando sujeitos com configurações similares. Essa partilha com outros autores e suas teorias gerou, em mim pesquisador, um sentimento de proximidade com aqueles que produziram conhecimentos que aqui foram chave para, mais uma vez, interpretar a realidade. Ademais, ao me aventurar a perscrutar em que estado determinado conhecimento está, pude lembrar que o caminho não foi desafiador apenas para mim, que outros também encontraram obstáculos no percurso. Algumas dessas obstruções já foram por eles retiradas, facilitando minha passagem, outras insistiram em permanecer lá, estimulando-me, ainda mais, o ardor por descobrir outras possibilidades, através da pesquisa.

A partilha dessa caminhada não se deu apenas ao lado de autores que passei a tanto conhecer, sem nunca, ao menos, estarmos presentes no mesmo local. Ela também aconteceu ao lado de pessoas próximas, colegas com quem compartilhei as mesmas angústias, lágrimas, mas, também, descobertas e conquistas. Além deles, havia a figura da orientadora que, por já ter iniciado o trajeto antes de mim, sabiamente abrandou meu sentimento de solidão autoral, caminhando ao meu lado, mostrando-me caminhos mais consistentes e, muitas vezes, segurando minhas mãos.

Além disso, essencial a essa caminhada, foram os jovens participantes da pesquisa, que, gentilmente, aceitaram “caminhar” comigo e corresponderam a minhas curiosidades sobre sua experiência escolar. Sem eles, a construção de dados desse estudo, não teria sido possível. Foi adentrando o riacho, tendo a bateia do cotidiano em mãos, que busquei garimpar evidências acerca dos efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado na experiência escolar desses jovens de periferia urbana.

Foi me embrenhando, naquele cotidiano escolar, que pude perceber que a relação pedagógica ali estabelecida estava fundamentada em uma desigualdade de acesso a ferramentas entre estudantes e escola. O que, por si só, já se constituía em uma relação injusta, pois de um lado estava a escola e seus representantes (professores e direção) que detinham o poder de narrar as experiências escolares, através do Livro de Ocorrências e, de outro, os estudantes que não detinham essa ferramenta e, por vezes, tinham suas vozes silenciadas por posturas que os censuravam.

A injustiça sentida por esses jovens periféricos girava em torno do regramento escolar, seja por não poderem participar das decisões que afetavam sua experiência estudantil, o que acarretava uma falta de identificação com tais regras; seja por acusações ou sanções consideradas, por eles, injustas. Os modos com que a escola tratava os estudantes também se constituíram fatores promotores de sentimento de injustiça nesse cotidiano escolar.

Os jovens participantes sentiam-se preteridos frente aos professores, ou a outros colegas, sentiam-se também incompreendidos frente a suas demandas juvenis. Além disso, uma sensação, de discriminação e de censura corroborava a injustiça sentida. Sendo assim, o diálogo, tão basilar na construção de relações sólidas, não era uma prioridade.

Diante disso, a pergunta era: que efeitos o sentir-se injustiçado e/ou desrespeitado desencadeavam na experiência escolar? Pude identificar algumas consequências de tais sentimentos, a partir das narrativas contidas no Livro de Ocorrências da Escola. Ante certa hostilidade, sentida pelos estudantes, eles, em alguma medida – seja de forma consciente ou não – sabotavam a aula. O tempo-espço no qual a relação pedagógica é construída era permeado por manifestações que demonstravam que algo não andava bem nesse cotidiano escolar. O boicote às aulas era manifestado através de perturbações, fugas da sala, distrações, insubordinações e atitudes consideradas impertinentes à sala de aula. Em outras palavras, o sentimento de injustiça tinha como efeito o demarcar de uma insatisfação quanto à experiência escolar proporcionada pela escola.

Por conseguinte, a escola agia no sentido de tentar reprimir tais reações estudantis. Uma das tentativas perpassava o simples fato de buscar instituir comportamentos, valendo-se da suposta força de socialização escolar. Essa atitude se manifestava através de advertências orais e/ou escritas. Entretanto, ficou evidente que essas tentativas não logravam êxito. Portanto, uma alternativa praticada pela escola era proferir ameaças na intenção de evitar reincidências.

Algumas dessas ameaças efetivavam-se, como o encaminhar os estudantes a outras instituições, para que “os instituem” (grifo nosso). Seja a família, o conselho tutelar, ou mesmo criminalizando comportamentos, ao valer-se de intervenções da Polícia Militar em território

escolar. Além do acionamento de outras instituições, ficou claro um *modus operandi* de tomar distância do estudante como forma de intervenção. Isso se manifestava, impelindo o transgressor para longe, seja suspendendo-o, mandando-o sair da sala, nem permitindo que entrasse na escola, ou convidando-o a matricular-se em outra unidade escolar.

Toda essa realidade construía uma experiência esvaziada de sentido, levando os estudantes a adjetivarem-na como irritante, estressante, difícil, complexa, complicada, corrida, que demanda um esforço para um sucesso quase que inalcançável.

Ante as implicações dos sentimentos de injustiça na experiência escolar, os estudantes não permaneciam inertes, mas interpretavam a realidade. Eles demonstravam perceber inabilidades docentes quanto à promoção das aprendizagens, identificavam aulas que são pouco atrativas, ou que tematizam questões que estavam mui distantes de suas realidades cotidianas. Além disso, esses jovens identificavam certa falta de paciência dos docentes frente às suas não aprendizagens. Em contrapartida, saliento que havia percepção em meio aos discentes de que alguns docentes se preocupavam em ensinar, sabiam ouvi-los e, para além da escuta, buscavam conversar com os estudantes.

Nesse sentido, como fiz em diversos momentos ao longo dessa escrita, defendo que as juventudes precisam ser escutadas pela escola e, por isso, entendo que a Tese deste trabalho também necessita emergir da fala dos estudantes. Foi me impregnando dos dados construídos nos grupos focais, atendo-me às minúcias desse cotidiano, que a Tese foi se construindo. Para elucidar o que estou propondo, exponho, na íntegra, uma sequência de falas que se manifestaram entre os jovens participantes. Saliento que alguns trechos do conteúdo abaixo já foram citados ao longo dos capítulos desse trabalho:

Matteo – *Só que assim, eu já vi vários alunos bagunceiros... Aí quando chegava um professor que conversava, que queria procurar entender, os alunos bagunceiros se acalmava, ficava tranquilo, entendeu? Procurava aprender... Mas eu também já vi muito professor que é chinelo... Eu vou falar assim, né? Que é chinelo e que só quer falar, e os bagunceiro bagunçava, né? Mas só que quando o professor dialogava, ensinava de verdade, os bagunceiro ficava tranquilo, ficava calmo, sentava, prestava atenção, aprendia, fazia a prova também.*

Roberto – *Era isso que importava entendeu?!*

Matteo – *Sim, com certeza.*

Carlo – *Essa parte eu concordo muito com o Matteo. Eu mesmo vou falar a real, eu sou bagunceiro, eu gosto... Eu incomodo mesmo, mas sempre quando vem uma professora e fala assim: “ah, quer ajuda? Você não tá entendendo?” A gente sempre para, ela ajuda, ela ensina... Ela mesmo tenta deixar mais... Como é que pode dizer? Assim: “ah, tá muito difícil”, ela sempre tenta deixar mais... Explicado e mais simples pra gente nessa parte... Outra também que ele falou que tem um professor que é*

chinelo, que só deixa no quadro e fala: “façam!”, não dá explicação e daí a gente bagunça mesmo!

[Alguns estudantes riem]

Roberto – *Que nem o Matteo disse, tem professores que a gente bagunça, e daí chega outro professor a gente para de bagunçar. Mas é porque, tipo, esse professor, ele entende a gente... Ele explica, ele sabe conversar com a gente. Da nossa parte, tipo, a gente respeita ele e ele respeita nós. Tem, tipo, essa mesma sintonia... Tem muitos professores que não têm isso.*

Matteo – *Eu vou usar o exemplo, que tem o professor de geografia, né? Olha aqui, a nossa sala é muito bagunceira, né? Não vamos... É... Mas chegou ele ali ó, nossa sala mudou com ele, né? No caso, porque nossa... Primeiro dia que ele chegou aqui nós estava bagunçando para caramba... Nossa... Daí ele chegou, aí no segundo dia, nós já estava bem diferente. Aí ele conversava assim primeiro... Ele conversou, né? Depois ele passou a matéria. Nós ficava quieto, daí nós se acalmava, né? Mas daí quando chegava outro professor, que às vezes só queria falar, e daí nós bagunçava querendo ou não.*

Diante dessas vozes juvenis, no garimpo desse cotidiano escolar, a seguinte Tese se construiu: quando a escola dialoga com as juventudes, os aspectos promotores de sentimento de injustiça são minimizados, levando os jovens periféricos a vivenciarem uma relação pedagógica, com seus professores, fundamentada em reconhecimento mútuo, a partir da qual os estudantes se tornam sujeitos de uma experiência escolar mais justa, que tem como consequência aprendizagens significativas. No entanto, como existem variadas camadas no cotidiano escolar, não se pode vislumbrar um sentimento de justiça pleno, pois os processos de reconhecimento entre estudantes e docentes são diversos. Em outras palavras, vem um professor que reconhece os discentes, em seguida, bate o sinal, entra outro que os desrespeita. Essa dinâmica torna inviável a construção de bases sólidas de sentimentos de justiça e reconhecimento. O que tem levado os atores sociais que habitam esse cotidiano escolar a travarem conflitos, a fim de lutarem por reconhecimento.

Ante esse cenário, empresto as palavras de Bourdieu e Passeron (2014), para defender a necessidade de uma “Pedagogia Racional” que, no caso do cotidiano investigado, leve a uma prática pedagógica consciente, na busca pela construção coletiva de um projeto escolar que vise o reconhecimento de seus atores. Dito de outro modo, é necessário que os adultos da relação pedagógica admitam a necessidade de agirem racionalmente, de forma coletiva, na construção de reconhecimento com seus jovens estudantes.

Assim sendo, é possível afirmar que, a partir do estudo realizado, outras curiosidades emergiram nesse garimpeiro, apontando para a necessidade de possíveis garimpos futuros. Esses anseios investigativos estão relacionados a buscar ouvir docentes que, na visão dos estudantes, assumem uma postura de diálogo e constroem uma relação pedagógica, perpassada

por reconhecimentos mútuos. Nessa perspectiva, novas questões hão de surgir, tais como: O que impulsiona esses educadores a agirem desse modo? Quais desafios são enfrentados, no cotidiano escolar, diante do corpo docente e direção da escola ao assumirem essa postura? Que efeitos esses professores, a partir de suas atitudes docentes, percebem no envolvimento estudantil com a aula? Tantos questionamentos se devem, pois, esse garimpeiro é consciente da provisoriedade do conhecimento científico e de que as relações sociais estão em constante dinâmica, exigindo um garimpar contínuo.

Por fim, foi possível identificar que, em um contexto marcado por injustiças, aqueles que se rebelam ao que está posto são “convidados a se excluírem” (grifo nosso). Portanto, as lógicas de ação que visam à sobrevivência, ou estão relacionadas a um abster-se do questionamento, aderindo à integração, à socialização escolar, ou a consciência da necessidade da escolarização como possível ferramenta de ascensão social, levando o estudante a, como estratégia, silenciar seus anseios e questionamentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andressa Alano. **Cotidiano Escolar: um olhar sob a perspectiva da gestão do cuidado, a partir das vozes das crianças**. Florianópolis, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016.

AMES, Maria Alice Canzi. **Violências e indisciplinas/incivilidades escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC**. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

AQUINO, Laurence Sanzi. **A Experiência Escolar em Tempos de Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre, 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de; CUNHA, Thiago Colmenero. Da Farda à Lousa: por uma desmilitarização policial de nós mesmos. In PEREIRA, Bruno Carvalho; RODRIGUES, Daniela Bezerra; ALENCAR, Anuska Irene de. **Implicações políticas da psicologia**. — Curitiba: CRV, 2023.

BOTELHO, Patrick Silva; CUNHA, Thiago Colmenero; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Processos de criminalização da pobreza no território escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e200988, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TYXLdzpcvXNjsCKLkVVnX9S/?format=html>. Acesso em: 4 jul. 2023

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 716-732, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/RXbCvL7k8zRsn7sGHLJS49f/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 21 mai. 2021.

_____. Justiça e democracia na escola: a arte de justificar práticas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 20, n. 2, p. 305-324, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101999>. Acesso em: 29 jun. 2021.

_____. Juventude e Escola: violência e princípios de justiça em escolares de ensino médio. **Cadernos CEDES**, v. 40, p. 26-36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/6kvYX3yQpPtkDd6xFBmrg5f/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1998a, p. 81-126.

_____. **O poder simbólico**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

_____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004a, p. 191-219.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. *In* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos em Educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos em Educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

_____. Efeitos de lugar. *In* BOURDIEU, Pierre. *et al.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. *In* BOURDIEU, Pierre. *et al.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 481-486.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; _____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRANCO, Alex. Legislativo de Lages lança o projeto “Vereador Mirim” 2022. *In* CÂMARA MUNICIPAL DE LAGES/SC. Lages, 07 abr. 2022. Disponível em: <https://www.camaralages.sc.gov.br/imprensa/noticias/Noticias/1/2022/2640>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRONDANI, Renata Petry; ARPINI, Dorian Mônica. Experiências escolares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 1, p. 73-88, 2019. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4228>. Acesso em: 17 set. 2021.

BUARQUE, Chico. Cotidiano. *In* LETRAS. Belo Horizonte, c2021. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/82001/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CENCI, A. V. Reconhecimento, conflito e formação na teoria crítica de Axel Honneth. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 53, 2013.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *In* **Sociologias**, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

COSTA, Lúcia Denise de Souza. **Canção popular nas comunidades eclesiais de base**: análise do papel educativo e social nas décadas de 70/80 em Lages/SC. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008.

COSTA, MARLI DE OLIVEIRA. **Infâncias e "artes" das crianças:** memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950). 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

COUTO, José Batista Correa. **Educação e Participação Popular:** a trajetória da associação de moradores do bairro habitação (1978-1983) – Lages/SC. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2008.

CUNHA, Thiago Colmenero; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Da palmatória à Polícia: Genealogia das lógicas disciplinares no contexto escolar *In: Psicologia, Educação, Saúde e Sociedade:* Transversalizando. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015, v.1. Disponível em: https://www.academia.edu/download/53397299/Cunha__Bicalho_2015a._Da_palmatoria_a_Policia_-_Genealogia_das_logicas_disciplinares_no_contexto_escolar.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

_____. A Violência nas Escolas e a produção do medo como discurso de ordem *In: Educação em Direitos Humanos:* relatos de experiências no campo do ensino, pesquisa e extensão universitária. Rio de Janeiro: Montenegro, 2015b, v.1. Disponível em: https://www.academia.edu/download/50194208/A_Violencia_nas_Escolas_e_a_producao_do_medo_como_discurso_de_ordem.pdf. Acesso em: 6 jul. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2020.

DECOTELLI, Kely Cristina Magalhães; CUNHA, Thiago Colmenero; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Criminalização da Vida Escolar: entre policiais, (in)segurança e conflitos emergem os processos de medicalização e judicialização. In: Flávia Cristina Silveira Lemos; Dolores Galindo; Pedro Paulo Gastalho Bicalho; Evelyn Tarcilda Almeida Ferreira; Bruna de Almeida Cruz; Thais de Souza Nogueira; Fernanda Teixeira de Barros Neta; Rafaela Habib Souza Aquime. (Org.). **Práticas de Judicialização e Medicalização dos Corpos, no Contemporâneo**. 1ed. Curitiba: CRV, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/download/50233516/Criminalizacao_da_vida_escolar_.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998. Disponível em: <http://www.lcqribeiro.pro.br/wp-content/uploads/2011/03/A-forma%C3%A7%C3%A3o-dos-indiv%C3%ADduos-DubetFran%C3%A7ois.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

_____. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Injustiças: a experiencia das desigualdades no trabalho.** Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

_____; MARTUCCELLI, Danilo. **A l'école: sociologie de l'expérience scolaire.** Paris: Média Diffusion, 2014. *Ebook*.

FONSECA, Débora Cristina; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. In **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 35-44, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a04.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

FONSECA, Débora Cristina; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 35-43, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/v8PqtTXw7qtwYydvDyhsZcS/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. Especial, 2012.

_____. **Extensão ou Comunicação.** 19ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In FREUD, Sigmund. **Edição Standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Editora 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@:** Lages: SC. Lages, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/lages/panorama>. Acesso em: 18 out. 2023.

JACOBSEN, Michael Hviid; TESTER, Keith. Introdução. In BAUMAN, Zygmunt, **Para que serve a sociologia?:** diálogos com Michael Hviid Jacobsen e Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KUJAWA, Israel et al. Livro de ocorrências da escola: estudo com situações de indisciplina. **Revista Interacções**, v. 15, n. 51, p. 150-168, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/14854>. Acesso em: 24 ago. 2023.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio.** Madri: Capitán Swing Libros, 2020. *Ebook*.

LEMOS, Maribel Rosa Balardin. **Trajetórias Profissionais de Egressos da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão – Lages/SC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2016.

LINDER-SILVA, Jourdan. **Sentimentos de injustiça de docentes como miopia educacional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

MACHADO, Elisete Lemos. **Prática Educativa Libertadora: historicidade e bases fundantes da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão – Lages (SC) - 1981-1996**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2014.

MACHADO, Maria Izabel; BUENO, Jéssica Rodrigues da Silva. “O tempo inteiro sob esse ar de punição”: entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 225-243, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1736>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221>. Acesso em: 8 abr. 2022.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana**. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

MIRANDA, Heloisa da Costa. **Gênero oral em sala de aula: entrevista**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOREL, Marcia. **A educação do corpo no projeto anisiano de educação**. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MUNARIN, A. **Educação e esfera pública na serra catarinense**: A experiência política do Plano Regional de Educação. Florianópolis: NUP, 2000.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; MENEZES, Maria Cecília Kerches de; GUARNIERI, Paola Karuliny. Imbricações entre violência, indisciplina e gênero em livros de ocorrências escolares. **Educação em Perspectiva**, v. 8, n. 2, p. 159-176, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6865>. Acesso em: 24 ago. 2023.

NETO, Manuel Nunes da Silva. **Memórias para a História da Escola Mutirão** - Bairro da Habitação - Município de Lages - Estado de Santa Catarina. Curitiba, 1996. Disponível em: https://institutodirceucarneiro.org.br/arquivos/Palestra_MNSN_MUTIRAO.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

NONATO, Symaira Poliana, *et al.* Por uma pedagogia das juventudes. In DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG /. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 37, n. 1, p. 105-115, 1993.

_____. **Sociologia da Vida Quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

_____. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/03.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia-RBS**, v. 1, n. 1, p. 107-128, 2013.

_____. Deambulações Cotidianas: a Emergência de um Método na Observação dos Sem-teto. **Estudos de Sociologia: revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco**, v. 1, p. 35-72, 2015.

PAIXÃO, Ricardo Aparecido da. **Livros de ocorrências**: Instrumento da prática pedagógica, 2019. 75 f. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4445>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In **Análise Psicológica**, II, 133-155, 1978. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1930>. Acesso em: 3 jul. 2015.

PINTO, Karla de Freitas Alves. **Jovens Rurais do Ensino Médio**: experiências escolares e expectativas juvenis. 2016. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2016.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 95-106, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a08>. Acesso em: 14 mar. 2013.

_____. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 27, n. 97, p. 1259-1281, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a09v2797.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

ROCHA, Julia Siqueira da; VALLE, Ione Ribeiro; SANTOS, Tiago Ribeiro. Um diário de notas rasgado em pedaços: indisciplina e condutas de risco na escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p. 169-186, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2016000100169&script=sci_abstract. Acesso em: 4 jul. 2023

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Campinas/SP. 2018. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

SALLES, Leila Maria Ferreira; et al. Gestores escolares e o imaginário de uma comunidade de periferia. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/1479b.pdf>> Acesso em: 10/mar/2013.

_____; et al. Violência e inserção social do jovem de periferia urbana. **Psicologia: teoria e prática**, v. 16, n. 3, p. 58-68, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193833500005.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida. “SENTIDO, DESCANSAR, EM FORMA”: ESCOLA-QUARTEL E A FORMAÇÃO PARA A BARBÁRIE. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?lang=pt>> Acesso em: 29 jun. 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábria; LACÉ, Andréia Mello. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 13-24, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1787>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SANTOS, Dayvison Leandro dos. **“Sobrevivi para Contar”**: experiências escolares transgêneras na educação de jovens, adultos e Idosos (EJAI). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

_____; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 20, n. 52, p. 49-75, 2019.

SÁVIO, Luan. **A Educação Sitiada**: policiamento e polícia em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/14961>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SCHEINVAR, Estela. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 45-51, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fsDNprVwpV4rS5p8NcShT7x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 3 out. 2023.

SILVA, Adrielly Soares. **(In)disciplina e normalização**: modos de ser e de agir como objeto de registros em livros de ocorrências de escolas de Dourados-MS (2011-2019). Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. 2022. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5481>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SILVA, Alexandre dos Santos. **Da Escola Pública ao Espaço Público da Educação**: concepções e reverberações. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, Joselita Romualdo da. Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 83-101, 2023. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1662>> Acesso em 28 jun. 2023.

SILVA, Lincoln Tavares. Estudantes de Ensino Médio e Representações Sobre a Relação *Escolacomunidade*: a Educação Pública como centralidade. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, p. 25-42, 2019a. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46750>> Acesso em: 03/set/2021.

SILVA, Maria Clemencia de Fatima. **O Não-Lugar do Lugar da Escola**: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na educação de jovens e adultos. 2019b. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019b.

SOCORRO, Anselmo Silva. **Trajetórias e Sentidos Atribuídos à Experiência Escolar no Ensino Médio Integrado**: uma análise de narrativas de jovens do IFMS/Coxim. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

SOUSA, J. T. P. de; DURAND, O. C. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial p. 163-181, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10283/9554/0>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SOUZA, Ana Rita de. **A instituição escolar em Lages, no contexto de uma administração participativa (1977-82)**. 2000. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2000.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira; REIS, Rosemeire. Juventudes na Educação de Jovens e Adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **Holos**, v. 3, p. 98-109, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5747>. Acesso em: 17 set. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (*et. al.*). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649>. Acesso em: 24 mar. 2022.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 1, 2009.

_____. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. **Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos**. Caxias do Sul: Educs, p. 117-152, 2010.

_____. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 929-946, 2018.

TAVARES, Vinícius dos Santos. **Educação e tecnologias digitais: a percepção de alunos sobre possibilidades de aprendizagem formal e informal**. Seropédica, 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

TUMOLO, Paula Pimentel. **Entre o “Lixo” e a Esperança: desafios e possibilidades da transmissão intergeracional na escola brasileira hoje**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

VALLE, Ione Ribeiro. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 659-672, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nk6zsJJPQD9HNvs3MX3xmXv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2021.

VÓVIO, Cláudia Lemos; RIBEIRO, Vanda Mendes; NOVAES, Luiz Carlos; BRAVO, Maria Helena. Livros de ocorrência: violência e indisciplina em escolas de território vulnerável. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.256>. Acesso em: 22 ago. 2023.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, p. 174-214, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/Q9GcWWyTPdqfnqgGDbQQsDF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ZIMMERMANN, Tânia Regina; SOCORRO, Anselmo Silva. Trajetórias escolares no Ensino Médio Integrado: uma análise da atribuição de sentidos de jovens estudantes por meio da história oral temática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. 1-16, 2020.

Disponível em: [http://seer.sis.puc-](http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4581)

[campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4581](http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4581). Acesso em: 29 dez. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR: JOURDAN LINDER SILVA

PROJETO DE PESQUISA: EXPERIÊNCIA ESCOLAR JUVENIL EM PERIFERIA URBANA: SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA E PROCESSOS DE RECONHECIMENTO

ROTEIRO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUTIRÃO EM LAGES/SC

DATA: 18-11-2022

HORÁRIO: 8h, 13h30, 18h

LOCAL: Sala de aula das turmas de 9º ano da EMEB Mutirão

1 OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL

No contexto do projeto de pesquisa: “Experiência escolar juvenil em periferia urbana: sentimentos de injustiça e processos de reconhecimento”, estabelecer uma discussão sobre:

- a experiência escolar juvenil
- a relação juventude-escola
- os sentimentos de injustiça dos estudantes
- a luta por reconhecimento no cotidiano escolar

2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

- Identificar sentimentos de injustiça vivenciados por jovens estudantes, averiguando como estes estudantes percebem sua experiência escolar
- Evidenciar os efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado na experiência escolar de jovens de periferia urbana

3 APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA

Jourdan Linder Silva – Mediador

Gabriela da Costa Barbosa – Colaboradora/observadora

4 APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO

- Breve apresentação dos participantes
- Quebra-gelo
- Explanação dos três temas para a discussão
- Manifestação dos diferentes pontos de vista
- Respeito à diversidade de opiniões
- Gravação em áudio
- Inscrições para uso da palavra como forma de facilitar o registro
- Termo de consentimento/assentimento
- Tempos do encontro (+ ou – 10 min para o quebra-gelo; + ou – 30 min para cada tema; + ou – 15 min para considerações finais)

5 OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE

- Observadora:

- a) controla o tempo de cada tema e dão sinal para mediadora quando faltar 5 min
- b) desenha arquitetura do espaço, com nomes dos participantes
- c) registra as reações da sala
- d) anota a sequência das falas
- e) registra pontos fulcrais da discussão
- f) cronologia dos tempos de fala com reações

- Mediador:

- a) controla o uso da palavra
- b) estimula todos a falarem
- c) desencadeia o diálogo sobre os temas
- d) introduz e fecha as discussões

6 OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

QUEBRA-GELO: Percepção sobre a experiência escolar

Detalhamento: Pedir que cada participante pense em uma palavra que defina sua experiência escolar. Em seguida, propor que socializem com o grupo e justifiquem a escolha da palavra

TEMÁTICA 1: Relação Juventude-Escola

Detalhamento: Lançar os seguintes questionamentos aos participantes:

- Na sua opinião existem questões próprias da juventude, que a escola deva levar em consideração? Se sim, como você percebe que a escola tem tratado dessas questões?

Caso seja necessário, durante a discussão dos participantes, lançar mão das seguintes perguntas complementares – que foram elaboradas conforme Ames (2018):

- As regras da escola estão claras?
- Você se identifica com essas regras?
- Você sabe quais objetivos tem a escola?

TEMÁTICA 2: Sentimento de Injustiça

Detalhamento: Esta temática será dividida em dois momentos, com 15 minutos cada. No primeiro momento serão lançadas questões para discussão e no segundo momento, serão distribuídos dois quadros, extraídos do artigo “A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar” de Nilda Stecanela (2018), explicando aos participantes que se trata de queixas de professores e de estudantes que participaram de outras pesquisas. Em seguida, serão propostas questões referentes aos quadros.

Questões do primeiro momento

- Alguém aqui já se sentiu injustiçado(a) ou desrespeitado(a) em alguma situação que aconteceu na escola?
- Se sim, o que você fez diante desta situação?

Quadros e questões do segundo momento

Quadro 1 – Queixumes dos Professores

Desinteresse e desmotivação dos alunos com a escola	Ausência da família	Constrangimento e perda de poder
<p>– “Os alunos não querem nada com nada”.</p> <p>– “Só vêm para a escola porque os pais (e a lei) obrigam”.</p> <p>– “Lá forma (da escola) o mundo é mais atrativo”.</p>	<p>– “Problema é ensinar quando as famílias depositam na escola o papel de educar também”.</p> <p>– “Dificuldade é os pais largarem os filhos nas mãos dos professores”.</p> <p>– “Muito conteúdo (informação) fica sem ser dado (porque os alunos não se comportam)”.</p>	<p>– “Tem que cuidar o que diz e o que faz, pois tudo favorece o aluno”.</p> <p>– “Os alunos têm mais direitos do que deveres [...], conhecem os direitos e usam para intimidar o professor”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

(STECANELA, 2018)

Quadro 2 – Queixumes dos Alunos

É bom ir para a escola, mas as aulas são entediantes	O ensino precisa ser renovado	A escola deve ser mais amiga
<p>– “É ruim ficar sentado várias horas fazendo a mesma coisa”.</p> <p>– “Gosto de aprender e estudar, mas o ensino está deixando a desejar”.</p> <p>– “Não é isso que eu esperava (da escola) e nem o que preciso”.</p>	<p>– “Ainda se fazem coisas que fazíamos há 200 anos atrás”.</p> <p>– “Os professores e a direção deveriam ouvir mais os alunos”.</p> <p>– “A escola deveria ir se adaptando conforme os anos vão passando, modernizando o ensino”.</p>	<p>– “Falta um pouco de comunicação, os alunos também têm opiniões sobre a escola”.</p> <p>– “Hoje em dia falta respeito de ambas as partes (professores e alunos)”.</p> <p>– “A escola deveria ser menos rude e tentar se aproximar dos alunos”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

(STECANELA, 2018)

- Vocês se identificam com o que leram?
- Em algum momento, lembram de ter se deparado com algo parecido?
- Conhecem alguém que tenha vivido uma experiência semelhante?

Caso seja necessário, durante a discussão dos participantes, lançar mão das seguintes perguntas complementares:

- *Há alguma injustiça que passa despercebida no dia a dia da escola?*
- *O que é justo e o que é injusto?*

TEMÁTICA 3: Luta por reconhecimento

Detalhamento: Lançar os seguintes questionamentos aos participantes:

- Você já esteve envolvido(a) em algum conflito na escola? Qual? Ele foi solucionado? Como?
- Como você se sentiu frente às medidas tomadas?

FECHAMENTO: Alguém tem algo mais a dizer?