

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Arthur Dias Costa

Para além da bagunça: uma etnografia dos sentidos da indisciplina no cotidiano escolar

Juiz de Fora
2021

Arthur Dias Costa

Para além da bagunça: uma etnografia dos sentidos da indisciplina no cotidiano escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Dra. Cristina Dias da Silva

Juiz de Fora
2021

Arthur Dias Costa

Para além da bagunça: uma etnografia sobre os sentidos da indisciplina no cotidiano escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em (dia) de (mês) de (ano)

BANCA EXAMINADORA

Dra. Cristina Dias da Silva - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Titulação Nome e Sobrenome
Instituição

Titulação Nome e Sobrenome
Instituição

Para meu pai Dejair que se foi e meu filho Levi
que chegou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu não apenas a oportunidade de realizar este trabalho, mas também me concedeu sabedoria e inteligência para fazê-lo.

Agradeço à minha esposa Karen, companheira de todas as situações, que ouviu várias das minhas angústias e dúvidas. Sempre me fortalecia e encorajava nas turbulências da escrita. Além disso, se esforçou ao máximo no cuidado do Levi, para que eu pudesse terminar este trabalho.

Agradeço à minha mãe que sempre me apoiou e incentivou, assim como meu pai enquanto ainda estava conosco. E aos meus irmãos pelo carinho e união que foram essenciais para permanecer firme durante o momento tão difícil que vivemos.

Agradeço à professora Cristina, orientadora de longa data, desde a graduação. Seus ensinamentos, orientações, incentivo e paciência foram fundamentais para eu ter conseguido chegar até aqui.

Agradeço aos colegas da escola Vermelho, àqueles que ainda estão lá e aos demais que tiveram outros destinos. Agradeço à confiança da direção e dos colegas em permitirem que eu fizesse com tranquilidade as minhas observações. Espero recompensá-los de alguma forma com este trabalho. Agradeço também aos alunos que também me acolheram com simpatia e respondiam com prazer às minhas perguntas e questionamentos mesmo sem entender muito bem o que eu estava fazendo.

Agradeço à professora Rogéria Campos Dutra e ao professor Alexandre Barbosa Pereira pelas excelentes considerações feitas na qualificação. Elas foram essenciais para o restante do trabalho. Agradeço também à presteza em retornarem para a banca de defesa.

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida, a qual foi importante no custeio das viagens para o campo e permitiu tornar este trabalho viável.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela formação sólida e o acolhimento da minha proposta de pesquisa. Desejo que o programa possa continuar nessa escalada em qualidade.

No dia em que a Universidade me atestou, em pergaminho, uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro, confesso que me achei de algum modo logrado, ainda que orgulhoso. Explico-me: o diploma era uma carta de alforria; se me dava a liberdade, dava-me a responsabilidade. Guardei-o, deixei as margens do Mondego, e vim por ali fora assaz desconsolado, um desejo de acotovelar os outros, de influir, de gozar, de viver - de prolongar a Universidade pela vida adiante... (ASSIS, 1997, p. 57).

RESUMO

A presente etnografia teve por objetivo analisar a indisciplina presente no cotidiano escolar, buscando compreender, a partir de seu contexto, seus atores e suas configurações sociais específicas, os sentidos que ela tinha. O trabalho de campo foi feito por meio de uma inserção como professor de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais no ano de 2019, a qual chamei de Vermelho. Além da vivência como professor da escola e todas as atribuições que ela demanda, as aulas de outros professores foram observadas. A análise permitiu entender os desafios institucionais da escola, principalmente em sua relação com o Estado, além dos processos concorrentes ao projeto educacional particulares do mundo discente. Tais processos resignificavam a dinâmica educacional, em especial a relação desenvolvida entre professores e alunos, que era marcada por uma valorização de uma autoridade performática em detrimento da autoridade dada ao professor pela instituição escolar. Além disso, a relação professor-turma mostrou ter uma natureza relacional que torna a indisciplina um fenômeno esperado e constitutivo de tal relação. Alguns fatores dessa relação foram observados como importantes, sendo eles: o controle das emoções pelo professor, a capacidade de negociar com os alunos e a percepção dos alunos-chave em meio a turma.

Palavras-chave: indisciplina, antropologia da educação, autoridade docente.

ABSTRACT

The present ethnography aimed to analyze the indiscipline present in everyday school life, seeking to understand, from its context, its actors and their specific social configurations, the meanings it had. The field work was done from an insertion as a teacher at a public school in the state network of Minas Gerais in 2019, which I called Vermelho. In addition to the experience as a schoolteacher and all the attributions that it demands, other teachers' classes were observed. The analysis allowed to understand the institutional challenges of the school, mainly in its relationship with the State, in addition to the processes that compete with the educational project that are specific to the student world. Such processes gave new meaning to the educational dynamic, especially the relationship developed between teachers and students, which was marked by an appreciation of performative authority over the authority given to the teacher by the school institution. Furthermore, the teacher-class relationship was shown to have a relational nature, which makes indiscipline an expected and constitutive phenomenon of such a relationship. Some factors of this relationship were observed as important, namely: the control of emotions by the teacher, the ability to negotiate with students and the perception of key students within the class.

Keywords: indiscipline, anthropology of education, teacher's authority.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação da hierarquia do sistema educacional público mineiro.....	49
Figura 2 – (Quadro 1) - Tabela de distribuição da pontuação do último bimestre de 2019	53
Figura 3 - Mapa da região da escola.....	59
Figura 4 (Gráfico 1) – Meios de transporte utilizados pelos alunos.....	102
Figura 5 – (Gráfico 2) – Idade dos alunos	103
Figura 6 – (Gráfico 3) – Escolaridade dos responsáveis	103
Figura 7 – (Gráfico 4) – Desejo de ir à escola dos alunos.....	104
Figura 8 - (Gráfico 5) – Áreas preferidas da escola	105
Figura 9 - (Gráfico 6) – Áreas menos preferidas da escola	106
Figura 10 - (Gráfico 7) – Autoavaliação dos alunos	107
Figura 11 - (Gráfico 8) – Avaliação dos professores pelos alunos.....	107
Figura 12 - (Gráfico 9) – Avaliação da turma pelos alunos	107
Figura 13 – (Gráfico 10) – Avaliação da escola pelos alunos	108
Figura 14 – (Gráfico 11) – Disciplinas preferidas	109
Figura 15 – (Gráfico 12) – Avaliação dos métodos docentes das disciplinas preferidas	109
Figura 16 – (Gráfico 13) – Perspectiva pós-escola.....	110
Figura 17 – (Gráfico 14) – Participação em grupos sociais	111
Figura 18 – (Gráfico 15) – Importância da educação escolar.....	111
Figura 19 – (Gráfico 16) – Avaliação das medidas disciplinares.....	112
Figura 20 – (Gráfico 17) – Opinião dos alunos sobre as suas maiores dificuldades para estudarem.....	113

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. CAMPO.....	15
1.2. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	18
1.3. A INSTITUIÇÃO, SEUS DISCURSOS E VALORES	24
1.4. HIERARQUIA, INDISCIPLINA E CONFLITOS ESCOLARES	26
1.5. UM ENCONTRO DE SENTIDOS	31
2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	36
2.1. TORNANDO-SE PROFESSOR: A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA BUROCRÁTICA	36
2.2. A MICROPOLÍTICA ESCOLAR E OS “COMBINADOS” DO COTIDIANO.....	50
2.3. O MOVIMENTO PELA MUDANÇA DA IDENTIDADE DA ESCOLA	57
2.4. A INDISCIPLINA COMO UM PROBLEMA INSTITUCIONAL	67
3. A EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	73
3.1. A ESCOLA COMO CARREIRA	77
3.2. ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	78
3.3. O DILEMA DO DESEMPENHO	80
3.4. LIDANDO COM OS FATORES EXTERNOS	81
3.5. A AUTORIDADE CONTESTADA	83
3.6. BREVE DIGRESSÃO SOBRE A NOÇÃO DE AUTORIDADE	89
3.7. PARA ALÉM DA QUESTÃO GERACIONAL.....	94
4. A EXPERIÊNCIA DISCENTE	100
4.1. O CENSO	100
4.2. A ESCOLA COMO APENAS PARTE DA VIDA.....	113
4.3. O MUNDO DISCENTE.....	118
4.4. AMIZADES E AFINIDADES	120
4.5. ENTRE A BRINCADEIRA E A AGRESSÃO.....	124
4.6. O “TRATAR NA MORAL”	130
4.7. A CONSTRUÇÃO DA PESSOA NO MUNDO DISCENTE	134
5. A AULA	140
5.1. A AULA COMO CATEGORIA ESCOLAR.....	141
5.2. OS DESAFIOS DA “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”	143
5.3. A INDISCIPLINA IN LOCO.....	144
5.4. A QUESTÃO DO SILÊNCIO.....	146
5.5. O USO DO CELULAR.....	148

5.6. ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-TURMA...	151
5.7. NO LIMITE DAS EMOÇÕES.....	153
5.8. A ARTE DA NEGOCIAÇÃO.....	155
5.9. OS ALUNOS-CHAVE.....	157
5.10. PARA MUITO ALÉM DA BAGUNÇA	158
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE A – Pesquisa sobre o clima escolar na Escola Vermelho	177

1. INTRODUÇÃO

Essa turma é considerada a pior de todas pelos professores. Ao chegar na porta, um aluno que vestia a camisa da seleção brasileira já foi ao encontro do Danilo¹. Papo vai, papo vem, se encerrou no reconhecimento de que ele precisava de pontos em Sociologia. Depois disso sumiu da sala. A turma estava vazia. E mesmo após chegarmos e tomarmos nossos postos, muitos ainda chegaram e permaneceram em pé. [...]

Um dos alunos se assentou ao meu lado e perguntou “você é professor também?”. Respondi que estava fazendo estágio e ele respondeu dizendo que quando eu fosse dar aula, que não fosse tão chato quanto ele (Danilo). Curioso, perguntei porque ele achava isso. A resposta foi “ele não deixa a gente fazer bagunça!”. Ironicamente, logo depois ele me disse que Danilo deveria proibir o uso de celular na sala, porque todo mundo tirava tudo da internet.

Esse aluno foi bastante simpático. Perguntei a ele sobre as várias carteiras vazias, se elas eram por conta da desistência dos alunos. Ele disse que a galera mata aula. “Mas também tem muita gente que desiste, porque aqui [nesse colégio] é muito difícil!”

Os alunos têm plena consciência da sua bagunça. Danilo tenta pôr alguma ordem e despertar alguma reflexão neles. “Suas decisões vão gerar consequências para vocês mesmos. Causa e efeito”, ele falou. Uma das alunas disse a esmo que ele [o professor] é muito paciente; que outra pessoa já teria mandado todos eles “tomarem naquele lugar”.

Quando eu fui apresentado como estagiário pelo professor, ele brincou dizendo que, apesar de ter me aconselhado a não ser professor, eu quis e estava ali. Os alunos olharam simpáticos, mesmo os que ainda estavam de pé. E logo depois voltaram para sua bagunça sorridentes, como que debochando do meu pobre destino. Uma das alunas se dirigiu a mim e disse “você não terá paciência com essa galera!”. [...]

Mesmo na chamada o barulho não para. Brincadeiras estavam por todos os lados. Uma das alunas se sentou em vários lugares pela sala fazendo “soco-soco-bate-bate” com vários rapazes. [...] Eles não gostam das repreensões que recebem, mas creio que ficariam desapontados se não as recebessem. [...] Em meio a tudo isso, algumas poucas alunas anotavam a matéria do quadro.

Danilo sempre com paciência e um sorriso simpático, chamava a atenção pelos barulhos e tentava criar um mínimo de silêncio para tentar explicar alguma coisa. Surpreendentemente, a maioria dos alunos respeitava tais iniciativas, apesar do mau humor de alguns e ainda a pertinência de algumas falas solitárias e esperançosas por alguma correspondência. O “fundo” é um desafio. Ele que interrompia negativamente as falas do professor.

Ao meu lado, meu “simpático informante” ouvia sua música tranquilamente com fones de ouvido, os pés cruzados em cima da carteira e ainda gritou para um trio feminino no fundo da sala para fazerem silêncio. A resposta instantânea foi “senta na frente então!”.

Ao fim da aula, apesar do aparente caos, cheguei à conclusão que apesar de todo aquele furdunço, aquela havia sido uma das turmas que mais respondeu ativamente a aula. Os alunos na frente especialmente eram visualmente interessados no que estava sendo falado, até mesmo a garota do soco-soco-bate-bate. Houve até sugestão de filme relacionada a matéria dada por uma aluna.

Mas ao fim da aula enquanto nos dirigíamos para a próxima, pude ouvir o lamento de Danilo “Não é só na minha aula!”, confessou. “Eu pensei que

¹ Todos os nomes de professores, alunos, funcionários e das próprias instituições de ensino que serão citados neste trabalho foram alterados, preservando o anonimato deles.

fosse, mas todos os professores reclamam dessa turma”. (CADERNO DE CAMPO, 28/08/2017, 1º ANO MD).

Sinto minhas cordas vocais arranhadas. Ainda tenho voz, mas a sinto profundamente prejudicada. Hoje foi um dia tranquilo, apesar do 1º C ser um grande desafio. Há muitos alunos difíceis lá. Existem alunos bagunceiros, alguns deles bons de negociar. Os “difíceis” são aqueles que são encenqueiros, mal-encarados. Alguns deles estão na mira da direção da escola para serem expulsos. Eu expliquei a situação para eles e pedi para ficarem espertos. Isso gerou um caos tão grande que a solução foi apelar para o mapa de sala. Fiquei 15 minutos trocando aluno de lugar. Me estressei. Briguei. Bati boca com aluno. No fim eles ficaram quietos. Consegui explicar a matéria. O mais interessante é que no início da explicação o foco estava em mim e gradualmente eles foram se dispersando. Alguns calados olhavam a esmo. Eu dava exemplos, fazia perguntas, desafiava os alunos com questões, tentando fazê-los participarem da aula. Mas era visível o quão enfadonho aquilo representava para eles. Eles estavam calados, mas ainda assim foi difícil [hoje vejo que impossível] ensinar alguma coisa. O silêncio permite dar aula, mas ensinar exige atenção e foco, e não necessariamente silêncio.

Alguns, é claro, participaram, perguntaram algo. Mas atenção cativa e curiosidade é algo que possui gatilhos específicos a meu ver. (CADERNO DE CAMPO, 01/03/2019, 1º ANO C).

Ambos os relatos são anotações de campo minhas. A primeira é de meu estágio da licenciatura em Ciências Sociais, quando acompanhei durante dois semestres letivos (cerca de oito meses) um professor de sociologia de uma escola pública de Juiz de Fora. Foi nesse período que me vi interessado pelo universo escolar e seus desafios, não apenas pedagógicos, mas principalmente antropológicos. O segundo relato é de dois anos mais tarde, não mais como estagiário, mas como professor de sociologia em uma escola pública de uma cidade mineira. Era a minha terceira semana como professor, estava totalmente perturbado em tentar entender o caos da sala de aula, já que ali era também meu campo de pesquisa como mestrando.

Meu contato com o universo escolar como um objeto de pesquisa se deu ao longo da licenciatura. As disciplinas exigiam a inserção nesse espaço e pude adentrar vários ambientes até então desconhecidos. Diretorias, coordenações pedagógicas, salas de professores, grupos de alunos das mais variadas identidades. A sala de aula então foi se tornando o núcleo de um processo mais amplo, em meio a reuniões com diretores, encontros com pais de alunos, entrega de diários e relatórios, visitas repentinas da superintendência de ensino e avaliações externas. As primeiras impressões era de que as interações nas salas de aula da educação básica eram caóticas, completamente imprevisíveis. Mas, aos poucos, o foco foi se desprendendo da eficácia pedagógica e outros processos paralelos foram se tornando evidentes. Aos poucos, as aulas revelaram estarem muito longe de serem experiências em que a “transmissão de conhecimento” do professor para aluno fosse a mais significativa. A maioria dos professores que pude conhecer

reconhecia isso através do esforço pragmático cotidiano que necessita ir muito além de desenvolver uma explicação ou atividades educativas que facilitem o aprendizado. Na verdade, como uma espécie de reflexão inconsciente, era preciso pensar em formas de controlar a sala, despertar a curiosidade dos alunos ou mesmo pressioná-los a fazerem as atividades. Os mais desesperados pensavam em como lidar com os alunos que atrapalhavam as aulas e não estudavam, ou mesmo em como não se importar com eles. Não é do meu interesse pensar se esses outros processos paralelos ocorrem por uma prática pedagógica ineficaz. Mas sim refletir sobre aquilo que realmente ocorre no espaço escolar sem ponderações normativas e contrafactuais. Todos os professores se viam na encruzilhada de prover recursos, dispositivos e técnicas para “controlar a rapaziada”, e isso era parte significativa de seus trabalhos, apesar de sempre reclamarem de que essa não deveria ser sua função ou de que tal não deveria ser necessária.

Por outro lado, os alunos também se dividiam para fazer várias outras coisas para além de estudar. As brincadeiras, piadas, apelidos, brigas, amizades, namoros, encontros, o “bonde”, “rolês”, decepções, terminos, revoltas, discussões, planos para o futuro, vestibular, ENEM, emprego, os jogos virtuais, campeonatos, jovem aprendiz, tráfico, violência, drogas, luto, gravidez etc., tomavam as aulas, os intervalos, modulavam os ânimos, alteravam completamente a atmosfera. Não era raro “bons alunos” aproveitarem o tempo após fazerem as atividades, pedindo para saírem de sala e “resolver seus assuntos”. Ninguém que ia à escola, ia realmente para estudar estritamente, por mais óbvio que isso soe. Quando não se tinha mais nada a ser feito na escola para além de estudar, as reclamações eram constantes de estarem entediados e de que estavam ali apenas por serem obrigados.

Portanto, o que quero dizer é que o engajamento de professores e alunos com a instituição escolar vai muito além dos processos de ensino e aprendizagem. A instituição escolar não está aprisionada em formalidades normativas, mas se constitui a partir do que é vivido. Ou seja, a educação formal é constituída pela vida na sua integralidade, um grande bojo de relações desenvolvidas, impossíveis de serem isoladas umas das outras. É impossível, assim, apenas ensinar ou aprender em sala de aula.

1.1. CAMPO

O campo da presente pesquisa foi uma escola pública da periferia de uma cidade média mineira, pertencente a rede estadual de ensino. A escola atendia cerca de 600 alunos, sendo a maior parte no turno da tarde. Esses alunos se dividiam em vinte turmas em dois turnos, sendo

uma metade pela manhã, composta de uma turma de 8º ano, duas de 9º ano, três de 1º ano, duas do 2º ano e duas do 3º ano do ensino médio. No turno da tarde, frequentava a outra metade das turmas, sendo todas do fundamental II (do 5º ao 9º ano). A maior parte do trabalho de campo foi junto ao ensino médio, apesar de ter havido algum contato com as turmas do fundamental II do turno da manhã. O ensino médio possuía um alto número de desistências, o que criava turmas grandes que se esvaziavam ao longo do ano. Turmas de 35 alunos contavam com cerca de 15 alunos ainda frequentes no 3º bimestre. Quanto ao ano letivo, esse era dividido em quatro bimestres.

Como já dito, a escola estava localizada em uma região periférica da cidade, recebendo alunos do complexo de bairros no seu entorno. Havia um sistema de classificação fundamentado por representações tanto de professores, quanto de alunos acerca dessas localidades. Tais representações em torno de cada bairro (principalmente a sua “fama”) eram utilizadas principalmente como categoria de acusação ou então de prestígio. Por exemplo, era comum alunos do Bairro 2² serem “zoados” por conta desse bairro ser considerado violento, com alto número de traficantes em disputa pelos pontos de tráfico. Todavia, não era raro se gabarem desse mesmo fator em contextos em que a honra ou a virilidade estava em jogo, ou mesmo de lembrarem do dia em que os moradores fecharam a entrada do bairro porque estavam sem água, o que rapidamente fez a companhia de saneamento básico restabelecer o serviço. Havia alunos de outras regiões, inclusive de regiões mais nobres (como o centro), mas nunca os vi se utilizarem disso em alguma situação dentro da escola.

A escola contava com um grupo de cerca de 25 professores distribuídos nos dois turnos, tendo alguns que trabalhavam em ambos. No turno da manhã a direção ficava sob responsabilidade do diretor e no turno da tarde da vice-diretora. A supervisão pedagógica contava com uma pedagoga para cada turno. Havia ainda as cantineiras, os funcionários de serviços gerais e secretárias no turno da manhã. Boa parte deles permanecia para o turno da tarde. A escola tinha o turno da noite até o ano de 2018, inclusive oferecendo curso técnico integrado e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas, com a nova política do estado que centralizava os turnos da noite em poucas escolas por conta do alto número de abandono dos alunos, deu-se fim a esse turno.

Minha inserção em campo foi através de meios formais. Em fevereiro de 2019, tornei-me funcionário da escola no início do ano letivo, como professor designado de Sociologia para todas as sete turmas do ensino médio. Tinha uma aula por semana com cada uma das turmas,

² Os bairros serão melhor trabalhados no capítulo 1. Aqui se usa a nomenclatura que dei a eles.

divididas em dois dias (segunda e sexta). Meu contrato foi até o fim do ano letivo, encerrando-se em 31 de dezembro.

O campo foi para além das aulas. Havia reuniões mensais entre gestores (diretor e coordenadora pedagógica) e bimestrais com a comunidade escolar (englobando alunos e seus responsáveis). A presença em todas as reuniões era obrigatória não importasse a carga horária do seu contrato. Além das reuniões, havia os sábados letivos ao longo do ano. O “acompanhamento pedagógico” era constante, sempre comentado pelos corredores e principalmente nas reuniões. Consistia, basicamente, em avaliar o desempenho e comportamento das turmas e alunos, e elaborar estratégias para tentar sanar as fraquezas encontradas. Parte destas estratégias era acompanhada de questões burocráticas, como preenchimento dos diários, produção das avaliações e manejo de alunos. A direção sempre trazia nas reuniões os ofícios e avisos vindos da secretaria estadual de educação, o que no ano de 2019 foi bastante recorrente, devido às várias alterações do sistema educacional realizada por parte do poder executivo do Estado. Em algumas das reuniões ocorriam os “conselhos de classe”, através dos quais se buscava pensar em formas de “resolver” os problemas de/e causados pelos alunos. Alunos citados no conselho de classe em geral eram os considerados “ruins”, tendo baixo desempenho escolar nas disciplinas e/ou um péssimo comportamento na opinião dos professores. No último bimestre, ocorreu a famosa feira de ciências. Como professor, fiquei responsável em orientar uma das turmas junto de outras duas professoras, sendo a feira realizada em um dos sábados letivos. Com certeza, foi um dos momentos mais intensos do ano. Encerrando as atividades do ano, pude participar das cerimônias festivas do colégio como a colação dos alunos do terceiro ano e o jantar oferecido a eles e suas famílias.

Para além dos registros das minhas próprias aulas, reuniões e conversas com alunos, outros professores e a direção, tive acesso à praticamente todos os setores da escola, bem como à quase todas as atividades, incluindo as aulas de outros professores. As únicas restrições foram colocadas por mim mesmo, devido às hesitações quanto a um desgaste de minhas relações em campo. Por exemplo, evitei intencionalmente acompanhar as aulas de certo professor que era muito criticado pelos alunos, pois acredito que seria inevitável presenciar momentos embaraçosos e constrangedores. Outro setor foi a secretaria da escola, local em que não percebi nenhum interesse maior do que a resolução dos trâmites burocráticos e consegui algumas poucas informações a respeito da escola. Mas, no geral, todos foram bastante receptivos ao fato de terem um “pesquisador” entre os professores da escola. Com isso pude acompanhar as aulas de quatro professores nos dois bimestres finais, realizar um censo com todas as dez turmas da manhã. Inclusive alguns deles ao longo do ano me chamavam para eventos que, segundo eles,

poderiam me ajudar na pesquisa. Um exemplo foi o dia em que dois professores foram visitar um aluno muito bem-quisto na escola que havia quebrado a perna e que estava ausente por conta de atestado médico. Como ele morava em um dos bairros vizinhos, fui chamado para uma oportunidade de “conhecer a realidade dos alunos”. Na volta, o professor que dirigia me ofereceu um “tour” por todos os bairros no entorno e, como ele morava na região da escola e era exímio conhecedor daquele setor da cidade, mostrou-me onde vários alunos moravam e me contava acerca de suas famílias. Ao longo do trabalho de campo, esse foi um dos vários momentos em que pude entrar em contato com diferentes vozes, com diferentes contextos, diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno e diversas trajetórias, cada uma com suas particularidades.

Desse modo, algumas questões podem então ser levantadas. É possível fazer etnografia em/da/com a escola? Quais os ganhos para a pesquisa e para a teoria sob tal abordagem? Existe uma antropologia da educação no Brasil e no mundo? São questões que serão discutidas agora.

1.2. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida a partir de uma perspectiva antropológica que considera as instituições escolares, seus tempos e espaços como objetos de reflexão teórica. Dentro de um movimento típico na antropologia brasileira de tomar dilemas internos ao nosso cotidiano “familiar” (VELHO, 1981) como campos de pesquisa; a educação como campo da análise antropológica é ainda de certa forma tímida no Brasil, apesar de nos últimos anos ter visto o número de pesquisadores dedicados a ela crescer. Boa parte dos trabalhos são fruto de etnografias a partir dos anos 2000. Em um dos poucos trabalhos anteriores, realizando uma tentativa de estimular o debate, Gusmão (1997) salienta como a relação entre as disciplinas é conturbada, segundo ela, devido à distinção entre antropologia como saber científico e a educação como prática. Vinte anos depois, revelando a constância dessa tensão, Eckert *et al.* (2017), na apresentação do dossiê intitulado “Antropologia, etnografia e educação” da revista Horizontes Antropológicos, defendem a existência de uma antropologia da educação, apesar de, segundo elas, haver uma parcela de pesquisadores que sustentam o contrário. Nesse mesmo dossiê, Oliveira (2017) entende que os trabalhos e análises realizados ainda são incipientes. Talvez, parte dessas visões é por conta de grande parte dos pesquisadores da antropologia da educação no Brasil estarem em departamentos ou instituições da Educação, enquanto uma minoria apenas estaria em departamentos de Antropologia.

Segundo Gusmão, a teoria antropológica possui uma relação profunda com os processos de ensino. A autora retoma como tais fenômenos foram importantes nos estudos de Franz Boas e a escola culturalista que se formou a partir de seus trabalhos (GUSMÃO, 1997). Boas é o primeiro a se atentar na relação entre aprendizado e cultura. Por conta de sua postura crítica às teorias raciais que explicavam diferenças de costumes e tradições pelos aspectos raciais e biológicos, Boas (2004) desenvolve uma série de estudos sobre crianças imigrantes nos Estados Unidos. Seu objetivo era entender a relação entre o desenvolvimento físico, intelectual e o grupo social a qual elas pertenciam. Ele considerava também diversos outros fatores, como o ambiente, nutrição, classe social, prática de esportes e, dentre as instituições que acreditava serem importantes nesse processo, a escola tinha um posto privilegiado (ROCHA; TOSTA, 2017). Em 1984, em seu discurso na Associação Americana para o Avanço da Ciência (American Association for the Advancement of Science), Boas chega a dizer que as escolas estadunidenses, particularmente as das grandes cidades, forneceriam um vasto campo para pesquisas dessa natureza (BOAS, 2004).

A geração seguinte, intitulada Escola de Cultura e Personalidade, teve grande interesse no aprendizado da cultura e se voltou para como as crianças aprendiam e incorporavam os aspectos culturais. *Coming of Age in Samoa* (1928)³, de Margaret Mead, se tornou um clássico que buscou entender a fase da adolescência e o desafio educacional que ela impunha. Havia então um disseminado discurso na sociedade norte-americana de que esse seria um período de crise e rebeldia. A questão colocada por Mead era se os aspectos comportamentais dos adolescentes norte-americanos se deviam à faixa etária em si, como parte de um ciclo natural e biológico da vida humana de caráter universal, ou se tal fato se devia especificamente ao contexto cultural norte-americano. A resposta alcançada foi a segunda hipótese, retificando as bases da relação entre cultura e aprendizado (PEREIRA, 2017). Em outro trabalho, *Growing up in New Guinea* (lançado originalmente em 1930), Mead (1972 *apud* ROCHA, 2012) desenvolve seu argumento sobre o papel da educação na formação do sujeito social, principalmente no que tange a relação entre cultura e personalidade, ou, em outros termos, sociedade e indivíduo. Ela observa que:

Sendo a educação incapaz de alterar o fato de que a criança traz em seu caráter os traços fundamentais correspondentes à cultura dentro da qual tem sido formada, é indubitável que os vários métodos educacionais têm efeito de longo alcance na formação dos critérios, do gosto e do temperamento, no conjunto

³ Parte do livro foi traduzido para o português na coletânea “Cultura e Personalidade” organizado por Celso Castro e publicado pela Zahar Editora.

de elementos que chamamos de personalidade. (MEAD, 1972 *apud* ROCHA, 2012, p. 52)

Aqui, em meio a um debate com a psicologia, Mead entende que a educação tem um papel de modeladora do sujeito, imprimindo marcas peculiares em meio aos aspectos gerais de uma cultura local. A educação para ela é responsável pelo desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos diante do conjunto de possibilidades e tendências existentes em sua cultura. Já no final da sua vida, um último trabalho de Mead tomou uma direção peculiar. Seu olhar sempre preocupado em observar e entender a própria cultura americana se voltou para dentro de casa, e ela fez uma reflexão sobre a qualidade do ensino e o futuro dos Estados Unidos a partir de avaliações sobre problemas em viagens de ônibus escolares na década de 70. Perpassada por um profundo pragmatismo, ela viu em tais viagens uma dupla função: serviam tanto como espaço de sociabilidade, quanto de local propício para reforço escolar no percurso da escola para as casas dos alunos (MEAD, 1972 *apud* ROCHA, 2012, p. 41).

Contudo, antes disso ela já havia despertado uma geração voltada para os estudos em educação. Em 1954 é realizada uma conferência com a participação de vários antropólogos, incluindo Mead, e tendo George Spindler como principal organizador. Tal evento resultou no livro *Education and Anthropology*, organizado pelo mesmo Spindler e sendo publicado no ano seguinte. A coleção conta com artigos dos vários antropólogos presentes, além de um resumo de Mead intitulado *The anthropologist and the school as a field*, e um comentário sobre toda a conferência feito por Alfred Kroeber (SPINDLER, 1992, p. 55). George e Louise Spindler, sua esposa, então, seriam tidos por muitos como os fundadores da “anthropology of education” (antropologia da educação) norte americana (MCDERMOTT, 2008).

Um dos principais temas, e que teve seu auge na década de 1970, foram os processos de escolarização e o desempenho de minorias étnicas no sistema educacional americano (GOMES, 2006). Basicamente, o embate era sobre as causas de um déficit na performance escolar de alunos pertencentes a determinadas minorias étnicas diante da classe média branca norte-americana. Negros, indígenas e latinos foram alvos de vários estudos que buscaram, principalmente, esclarecer como a desigualdade racial e econômica afetava tais processos. Nasceu a teoria das “descontinuidades culturais” ou “conflito cultural”, a qual salientava as diferenças entre as orientações culturais que os alunos vivenciavam em suas casas e comunidades, diante das que encontravam na escola (SHUNK; GOLDSTEIN, 1964; GOMES, 2006). A partir daí a antropologia se tornou ciência integrante das pesquisas sobre educação e se consolidou na academia anglo-saxã. Entretanto, essa maior robustez se deve em parte a uma maior importância dispensada às questões educacionais em detrimento da teoria antropológica.

À grosso modo, a educação teve menos êxito em se tornar objeto para a antropologia do que a etnografia se tornar um método aceito para os estudos em educação. Taddei e Gamboggi (2016) entendem que existe uma relação assimétrica entre antropologia e educação na academia norte-americana. De um lado, ao longo da história os antropólogos usaram “educação” como um conceito acrítico, muito similar àquilo que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (FREIRE, 2021, p. 82), em que se salientava a transmissão de determinados conteúdos culturais. Por outro lado, a antropologia foi e é tomada, muitas vezes, de forma acrítica pelos pesquisadores da educação para refletirem sobre a educação e suas práticas. O diferencial é que as etnografias revelam uma transmissão “desorganizada” diante do ordenamento buscado e esperado na educação formal (TADDEI; GAMBOGGI, 2016).

A meu ver, o que há de mais significativo nesse debate é o desinteresse de educadores e pesquisadores em educação em desenvolverem a teoria antropológica, muito por conta de uma reflexão interdisciplinar típica da área, ou por causa de reflexões sobre categorias muitas vezes naturalizadas (MILSTEIN; CLEMENTE, 2018; MUNFORD *et al.*, 2014; GONZÁLEZ, 2004; ANDRADE, 1990). De igual modo, há uma preocupação de antropólogos e antropólogas com a redução da etnografia a um método por parte dos pesquisadores em educação, assim como da teoria antropológica a uma instrumentalização vazia. Tais receios seriam, ainda, obstáculos a serem superados para um desenvolvimento de uma subárea dentro da antropologia brasileira, ao lado de outros temas consagrados, como os estudos ameríndios, de contato interétnico, sobre campesinato, e, mais recentemente, estudos de gênero, centros urbanos, da saúde, infância, entre outros.

Nesse sentido, é pertinente a reflexão de Marília Sposito (2003) sobre o desenvolvimento de uma perspectiva sociológica da escola que não seja escolar. Duas características são essenciais para tal perspectiva: primeiro, entender a escola como uma categoria analítica, o que não implica necessariamente o seu estudo empírico; e, segundo, reconhecer que a escola é perpassada por elementos que não são escolares por si mesmos (SPOSITO, 2003, p. 215). Tal concepção sociológica concebia a escola como parte de processos sociais que iam para além dos seus limites formais e que tinham um papel importante na sua estruturação e funcionamento.

Deste modo, é importante frisar que, apesar das instituições de educação formal, os saberes escolares e as práticas educativas serem um campo fértil para a prática etnográfica, ela não deve se submeter aos pressupostos normativos das teorias da grande área Educação, a fim de evitar o risco de naturalizações de valores e sentidos. Como Eckert *et al* definem, tal proposta para uma Antropologia da Educação seria de

uma discussão consistente do aparato teórico da antropologia a fim de embasar os estudos etnográficos, definir a natureza do trabalho de campo e, também, estabelecer parâmetros na análise dos fenômenos educativos na escola e além dela, nas práticas sociais de diferentes grupos, seja no contexto brasileiro ou internacional. (ECKERT, 2017, p. 12).

A preocupação com a teoria antropológica pode soar como um descomprometimento dos antropólogos com a educação como projeto político e social. Contudo, creio que o zelo pela teoria antropológica pode permanecer fiel a um engajamento em produzir um conhecimento a partir de problemas cotidianos concretos, abrindo caminho para busca de suas soluções, tendo muito a contribuir com a educação como um projeto de nossa sociedade⁴. Desta forma, uma das maiores contribuições da antropologia, senão a maior, é o exercício da alteridade, ou nas palavras de Gusmão (1997, *online*): “a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso”. Olhar para a educação como um processo cultural exige o estranhamento que a experiência etnográfica privilegia, na qual o pesquisador se sente inadequado diante de aspectos triviais do cotidiano e, assim, vê-se na necessidade de compreender a cultura como uma exterioridade. Essa compreensão é o movimento descrito por Roy Wagner (2010) no qual o antropólogo traduz os símbolos e significados da cultura nativa local pela sua própria, em um processo de invenção dupla: inventa-se a própria cultura para se inventar a cultura do outro. Para Wagner, só se compreende o conjunto de símbolos e significados nos quais operam os nativos quando estes se tornam inteligíveis para nós através de nossos próprios símbolos e significados (WAGNER, 2010, p. 39). Em outras palavras, a antropologia deve traduzir em linguagem antropológica a cultura escolar, em busca de torná-la inteligível para um público mais amplo, deslindando reificações, reduções e jargões. Essa reflexão se torna mais necessária ainda, visto que o projeto educacional em nosso país é fruto de uma intensa disputa política e ideológica, e de grande ataque e manipulação por setores antidemocráticos, anticiência e elitistas meritocráticos.

Todavia, aqui reside o problema antropológico de uma alteridade diminuta existente entre a cultura do pesquisador e dos agentes estudados, havendo uma espécie de hierarquia entre uma sociedade melanésia e o subúrbio de Chicago, por exemplo. Em parte, isso se deve ao fato de que diferente do cenário brasileiro em que os objetos “tradicionais” de pesquisa da

⁴ Aqui não se pode esquecer de que há uma disputa por legitimidade entre discursos buscando estabelecer campos e domínios, tendo em vista a própria “lógica” de funcionamento da academia. Aqui me refiro aos processos de institucionalização das áreas, concretizados em departamentos e centros de pesquisa, verbas e recursos para projetos e a própria legitimidade discursiva diante da população, governo e principalmente comunidade científica.

antropologia sempre estiveram muito próximos de nós, como os povos indígenas, povos tradicionais e comunidades rurais, periferias urbanas, favelas etc.; nas terras da América do Norte a distância geográfica e cultural sempre foi uma espécie de premissa da antropologia lá feita (PEIRANO, 2006). Com isso, o desenvolvimento de uma antropologia *at home* (utilizando a expressão da própria Peirano), tomando objetos não tão exóticos assim, sempre foi um maior desafio lá, em comparação ao Brasil. Não é de se admirar que boa parte dos trabalhos da interface antropologia e educação desenvolvidos nos Estados Unidos (o maior centro de produção intelectual dessa área) são considerados de antropologia aplicada. Entretanto, tal problema, no Brasil, encontra reflexões bem mais amadurecidas acerca do empreendimento de se estudar sua própria sociedade e como lidar com o desafio da alteridade que o projeto suscita. O quadro brasileiro, muito mais desenvolvido nesse sentido, inclusive, levou essa tensão da alteridade mínima entre pesquisador e objeto ao máximo, tendo grande êxito com os trabalhos clássicos de Gilberto Velho (1989, 1998) e Roberto Kant de Lima com seu sugestivo título “quando os índios somos nós” (1985). Foi Gilberto Velho que, ao amplificar a reflexão de DaMatta sobre transformar o “exótico em familiar e o familiar em exótico” (DA MATTA, 1978), ponderou que também é preciso considerarmos que o familiar nem sempre é conhecido, e o que não vemos ou encontramos e tomamos como exótico pode ser conhecido (VELHO, 1981, p. 126). Isto é, as fronteiras não são geográficas estrito senso, elas podem ser geracionais, de classe social, envolvendo trajetórias de vida completamente distintas e referências igualmente distintas, por exemplo, em habitantes de um mesmo bairro. Magnani (2002), na mesma linha, salienta como a antropologia não é refém de um objeto específico, mas, como disse Merleau-Ponty, ela é “a maneira de pensar quando o objeto é ‘outro’ e que exige nossa própria transformação. Assim, também viramos etnólogos de nossa própria sociedade, se tomarmos distância com relação a ela” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 199-200 *apud* MANGNANI, 2002, p. 16).

Isso leva a conclusão de que a atual timidez da antropologia brasileira em relação à educação não é devido a uma dificuldade quanto a legitimidade dessa como um objeto da antropologia, mas sim por conta de escolhas da própria disciplina antropológica diante das necessidades da sociedade brasileira e as disputas entre disciplinas por uma delimitação dos seus campos de estudo. Estudar questões da própria sociedade brasileira nunca foi um problema, porém o principal estímulo do desenvolvimento da disciplina no país. Como salienta Mariza Corrêa (1989), a Antropologia toma para si inicialmente a questão indígena e seus encontros interétnicos, incorporando anos depois a questão do campesinato e os processos de urbanização. A preocupação era refletir sobre um processo de modernização do país que

considerasse tais elementos patentes e particulares da realidade nacional. E mesmo com o desenvolvimento de uma antropologia urbana brasileira, a educação ainda não foi encarada como um objeto atraente de estudo, tendo pouquíssimos trabalhos realizados nessa temática. Paralelamente, na história da Educação como disciplina acadêmica no Brasil ocorre o contrário, sendo que, por volta dos anos 80, a antropologia e, sobretudo, a etnografia são encaradas com bons olhos pelos educadores e pesquisadores da educação (OLIVEIRA, 2015, p. 11). Fica assim a dúvida se o forte desenvolvimento da Educação como campo científico no país contribuiu para o fraco envolvimento da Antropologia com a área décadas atrás. Doravante, em meio a uma insurgência de trabalhos explorando a educação como problemática teórica da antropologia, a questão que se coloca é se a educação irá receber maior atenção dentro das reflexões contemporâneas da antropologia, sendo esse trabalho um esforço para a defesa de que isso se concretize.

Portanto, isso leva a uma última reflexão: é preciso ter nítida consciência de que o olhar da antropologia sobre a educação, as instituições e processos de ensino formal, será apenas mais um olhar. Como Gilberto Velho (1981) ressalta, estudar o familiar traz a dificuldade de competir com inúmeras outras vozes e interpretações de tal fenômeno, muitas delas de especialistas; mas, com certeza, a peculiaridade da antropologia (e o seu trunfo) é estranhar o familiar através de um confronto intelectual e emocional das diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos e situações (VELHO, 1981, p. 131). E tal movimento permite, ainda nas palavras de Velho, “mapear a sociedade”, delineando fronteiras, assimetrias, áreas de florescimento criativo e de dominação. O fato da quase universalização da educação básica (e seus desafios) e a disputa política e ideológica entre projetos educacionais ao longo das últimas décadas reforçam as possibilidades de reflexão possíveis a partir desse objeto. Relativizar a educação, seus conceitos, valores e tradições é uma contribuição engajada com a antropologia, mas também com a própria educação.

1.3. A INSTITUIÇÃO, SEUS DISCURSOS E VALORES

Ao longo da licenciatura pude acompanhar vários professores, cada um com seu estilo próprio, escolas com entornos diferentes, com estruturas internas peculiares, perfis discentes e de turmas diversos. Entretanto, algo que sempre era notável em todas as minhas observações foram as queixas de professores sobre o desafio de conseguir criar um contexto adequado e propício (segundo eles) para os alunos aprenderem; embora as reclamações não fossem feitas nestes termos. Em geral, as queixas tomavam dois rumos: por um lado, se falava do quanto os

alunos eram agitados, barulhentos, rebeldes e desrespeitosos, ultrajando a figura e a autoridade do professor; por outro lado, o lamento era sobre o desinteresse dos alunos pelas aulas e seus conteúdos. Até mesmo aqueles tidos como “bons alunos” eram alvo de tais reflexões periodicamente. Aparentemente, indisciplina e desinteresse são categorias de classificação diferentes feitas pelos professores, mas que trazem certa relação complementar. A indisciplina é uma certa forma de desinteresse, de negação da proposta pensada pelo professor.

Apesar de uma notável generalidade, os discursos sobre a indisciplina e o desinteresse não eram idênticos para todos os professores, nem em seu conteúdo, nem em sua influência na condução da aula e/ou em sua aplicação como categoria classificatória. As nuances são significativas e se alteravam de uma comunidade escolar para a outra, assim como os dispositivos disciplinares. Sim, parte deles são “gerais” como suspensões e expulsões, mas a forma como eram empregados era bastante peculiar aos contextos. Em campo, tal fenômeno aparentou ser dependente de dois fatores: primeiramente, a relação desenvolvida entre turma e professor; e, sincronicamente, o discurso da instituição escolar, com seus valores e princípios regentes (formalizados ou não).

Não apenas os discursos dos professores e da instituição escolar dependiam desses fatores, como também o próprio discurso e percepção dos alunos acerca da indisciplina e da sua execução. Discurso e prática são indissociáveis nesse caso, como bem disse Peirano “o dito é também feito” (PEIRANO, 2002). Os alunos sempre utilizavam suas conceituações acerca do que seria indisciplina e desinteresse para legitimar ou deslegitimar as suas ações, as dos demais alunos e, é claro, a dos professores. Não pretendo aprofundar tal questão agora, entretanto, o que precisa ser pontuado é como a indisciplina e o desinteresse eram elementos essenciais nas negociações entre professores, alunos e demais funcionários da escola. Havia, obviamente, outros fatores importantes. Dois deles compõe o desempenho do aluno: a nota e o aparente esforço (interesse). Tanto professores quanto alunos compartilham dessas categorias de análise, apesar da inegável assimetria na relação entre eles. O professor detém o poder institucional de operar e manipular os padrões, os quais já são estabelecidos pela escola. Contudo, os alunos, em menor escala, também tinham um certo poder de estabelecerem os critérios e realizarem avaliações. Isso era feito quanto aos professores e sua “qualidade”. Bons e maus professores eram basicamente qualificações de domínio discente e com critérios bastante particulares. Os principais eram o respeito dos professores com os alunos (o famoso respeito ou “tratar na moral”) e a competência dos professores (capacidade de fazer o aluno entender a matéria). Todavia, o respeito era notadamente mais importante do que a competência. Apenas para exemplificar isso, os alunos sempre diziam que eu era um “bom professor”, porém, a grande

maioria dos alunos tinha um péssimo desempenho nas avaliações. Isso me soava um tanto contraditório, pois as notas baixíssimas que eu os dava não mudavam em grande medida a avaliação da maioria deles. Nesses sistemas de análise e manutenção das condutas, fica claro a existência de uma espécie de economia moral nos termos de Didier Fassin (2012, p. 13), como veremos mais adiante. Por ora, é necessário ressaltar que a relação professor e aluno é fundamentalmente orientada pelo o que os nativos entendem por “professor” e o que entendem por “aluno”, assim como o conjunto de expectativas esperadas, e as normas e valores que os são imputados. Mais ainda, a indisciplina é sempre relacionada a esses sistemas de linguagem e classificação do cotidiano escolar. Sua concepção, legitimidade e sentido são completamente dependentes dessa economia moral. Ela é intrínseca à negociação entre tais atores, pois é uma moeda valiosa nessa economia.

No entanto, antes de explorar as relações e consequências disso é preciso perguntar como esses sistemas são formados. Como surgem os valores e normas que o constituem? Quais as relações formadoras das expectativas em jogo?

1.4. HIERARQUIA, INDISCIPLINA E CONFLITOS ESCOLARES

Há um debate significativo na grande área da Educação acerca da indisciplina discente no Brasil e no mundo. Este se iniciou mais detidamente a partir dos anos 90 (AQUINO, 2011). Não há um consenso estabelecido dentro das teorias da educação quanto ao que é indisciplina. Garcia (1999, p. 102) define como “a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que apresentam os estudantes”. Já Maria Teresa Estrela tece um pequeno histórico das abordagens do fenômeno. A autora observa que foi a psicologia que abrigou as primeiras abordagens sobre o tema. De um lado, os partidários da teoria psicodinâmica entendiam a indisciplina como uma “[...] inadaptção escolar ligada a perturbações de personalidade, sendo ela um dos seus sintomas [...]” (ESTRELA, 2002, p. 28). De outro, a crítica behaviorista a entendia como algo natural ao processo de aprendizagem resultante de meios de reforço inadequados ou pouco significativos, sendo solucionado pela manutenção de reforços devidos (ESTRELA, 2002). Dentro da teoria sociológica a questão foi primeiramente tratada por Durkheim, mas ganhou relevância com a crítica de Bourdieu e Passeron, que tomavam o fenômeno como forma de resistência diante da imposição de um “imposição cultural” (ESTRELA, 200, p. 29). Entretanto, tal visão ignora de certa forma o fato de que a indisciplina também está presente nos processos

de educação formal das elites. Já a ala interacionista, segundo a autora, entende-a como um problema de etiquetagem social relacionada a imposição de um status desviante para o sujeito, levando a estigmatização e adequação de tal status (ESTRELA, 2002). O problema dessa última abordagem é sua reclusão na interação, reduzindo a análise da instituição escolar sem levar em conta os “antecedentes” dos atores, levando a uma espécie de estrutural-funcionalismo de pequenas escalas. Por fim, grande parte das teorias pedagógicas entendem o fenômeno como um ruído intransigente do processo educativo, que prejudica a performance de aprendizado discente, sendo ampla a literatura em busca de diagnósticos e soluções (GARCIA, 2006; ECCHELI, 2008; CUNHA, 2009; NAIFF, 2009; SANTOS; ROSSO, 2012; BOARINI, 2013; DOMINGUEZ, 2014).

A forte preocupação com a performance estudantil não é privilégio nacional. Há muitos trabalhos com este mesmo teor oriundos do continente africano. Trabalhos realizados em Gana (OFORI, 2018), Nigéria (ALI, 2014), Camarões (NGWOKABUENUI, 2015), África do Sul (MAPHOSA; MAMMEN, 2011; NCONTSA; SHUMBA, 2013), Zimbábue (CHITIYO, 2014) e Quênia (MASESE, 2012) são alguns dos vários exemplos. Além disso, há uma forte constatação de que vários fatores podem causar a indisciplina, sendo um problema de fácil constatação, mas de difícil diagnóstico e prevenção. Este trecho nos dá um excelente panorama desta visão:

School discipline is important because it sets a congenial atmosphere needed for teaching and learning. Therefore the examination of the factors that contribute to indiscipline can enable us achieve the best educational outcomes for students within our schools. In fact, there are many and varied explanations for the lack of disciplined behaviour in and among students. In a research study conducted within the field of violence and indiscipline in schools across the UK, USA and Europe, Wright and Kate identify indiscipline to be related to bad parental influences, demographic composition of the school, class size, staff cohesion, teaching material, inconsistent communication among parents, teachers and students as well as class boundaries. Similarly, Edwards notes that even though teachers can often be blamed for the disciplinary problems confronting them in school, problems emanating from administrative procedures, the home and the society cannot be overlooked. Their combined effects may sometimes make it nearly impossible to handle disruptive students effectively. (SALIFU; AGBENYEGA, 2012, p. 51)⁵.

⁵ “Disciplina escolar é importante porque ela assenta uma atmosfera agradável necessária para o ensino e o aprendizado. Portanto o exame dos fatores que contribuem para a indisciplina pode nos permitir encontrar melhores resultados escolares para os estudantes dentro de nossas escolas. De fato, existem muitas e variadas explicações para a carência de comportamento disciplinado nos e entre os estudantes. Em uma pesquisa conduzida dentro do campo de violência e indisciplina nas escolas pelo Reino Unido, Estados Unidos e Europa, Wright e Kate identificam indisciplina como relacionada a más influências dos pais, composição demográfica da escola, tamanho da turma, coesão da equipe, material didático, comunicação inconsistente entre pais, professores e alunos, além dos limites da

É notável a obscura circunscrição do tema, assim como a mensuração de causas e fatores mais importantes. Essa dificuldade se expressa pela diversidade de termos utilizados por diferentes autores. O mais utilizado é *indiscipline* (indisciplina), todavia, podendo também se falar em *misbehavior* (mau comportamento), salientando o aspecto comportamental do problema. Nos estudos que operam com estes termos, há uma recorrente ligação da indisciplina com *violence* (violência). Tal relação é um debate presente em vários trabalhos pelo mundo. Amado e Freire (2014), por exemplo, a partir da realidade portuguesa, distinguem três níveis de indisciplina: a) ações que perturbam as aulas causando pequenos transtornos; b) ações mais contundentes, envolvendo conflitos entre os pares, ou seja, entre alunos; e c) conflitos envolvendo episódios de violência entre alunos e professores (AMADO; FREIRE, 2014). Diferenciando entre formas menores e maiores de indisciplina, Maphosa e Mammen (2011), a partir de uma pesquisa em 15 escolas de um distrito educacional da África do Sul, concluíram que as formas menores de indisciplina são mais prevalentes do que as maiores, aquelas de caráter agressivo e violento. Resultados semelhantes foram encontrados em pesquisas feitas no Brasil (VINHA; TOGNETTA, 2009; VINHA, 2014). Telma Vinha salienta que a maioria dos casos de violência escolar no Brasil são relativos a conflitos resultantes de “incivilidades” (2014, p. 325), e que a resolução deles não é concebida pelos professores como parte do currículo, nem do seu trabalho (2009, p. 531).

Em um trabalho realizado no Reino Unido, Marta Araújo (2005) trata o tema a partir do termo *disruptive behavior* (comportamento disruptivo). O foco de sua pesquisa é analisar como o tema foi tratado tanto pelo partido conservador, quanto pelo partido trabalhista de formas muito semelhantes de meados da década de 90 até a primeira metade da década seguinte. A elaboração da questão tornava o fenômeno um problema oriundo da família do aluno e, com isso, fora do alcance do poder Estado, legitimando dessa forma um vácuo de políticas públicas voltadas para a questão (ARAÚJO, 2005). Nos Estados Unidos, há um debate sobre a relação entre as desigualdades raciais e de gênero junto às contramedidas para prevenção da indisciplina. Alguns estudos apontam que a punição por indisciplina possui certa seletividade direcionando a maior parte das ações à população de alunos negros (ALLEN, 2017; OSHER, 2016), muito relacionado a já citada teoria das “descontinuidades culturais”. O trabalho de

turma. Da mesma forma, Edwards observa que, embora os professores muitas vezes possam ser responsabilizados pelos problemas disciplinares que os enfrentam na escola, problemas que emanam dos procedimentos administrativos, o lar e a sociedade não podem ser negligenciados. Seus efeitos combinados podem às vezes tornar quase impossível lidar com estudantes perturbadores de maneira eficaz.” (SALIFU; AGBENYEGA, 2012, p. 51, tradução nossa).

Allen ainda traz contribuições importantes no que diz respeito a como valores específicos a determinados grupos podem atuar sobre os discursos e identidade de outros grupos. Allen ressalta no seu estudo como uma ideologia individualista e meritocrática típica das classes médias brancas norte-americanas das quais eram oriundos os professores influenciava a percepção que alunos negros das classes populares possuíam de si mesmos e do seu desempenho escolar (ALLEN, 2017, p. 276).

Em um trabalho recente na Dinamarca, Lundqvist (2019) analisa a relação entre indisciplina, “esperteza” e gênero em uma escola de educação infantil. Em suas conclusões a autora, a partir das trajetórias de dois alunos, sendo um garoto e uma garota, demonstra como as identidades imputadas e recebidas por eles são, de forma significativa, resultado da ação de professores, seus rótulos e intervenções. Além disso, ela salienta como essas identidades são fortemente arraigadas ao gênero, sendo a docilidade e quietude tomadas como características tipicamente femininas e a agitação e virilidade concebidas como atitudes naturais aos rapazes. Por fim, a autora ressalta o quanto esse movimento irreflexivo de professores é perverso e influencia a performance escolar e a trajetória principalmente das estudantes, reafirmando preconceitos e desigualdades de gênero (LUNDQVIST, 2019).

Os trabalhos recentes de Alexandre Pereira (2012, 2016, 2017), Boris Maia (2017, 2019) e Cristina Silva (2010) compartilham uma perspectiva das práticas escolares baseada na antropologia dos rituais. Pereira, por exemplo, focando as dinâmicas juvenis, distingue as ações disciplinares de professores e as ações de indisciplina dos alunos em duas classes ritualísticas: os rituais institucionais e os rituais de contraposição. Os rituais institucionais expressam o desejo pela ordem de docentes e gestores e são, em grande medida, dispositivos de controle e poder. Por outro lado, os alunos respondem ativamente em termos de apropriação do espaço escolar e imposição de sociabilidades particulares à juventude através de rituais de contraposição, expressos nas “zoeiras” (PEREIRA, 2012). A seu ver, a indisciplina é resultante em grande medida da sociabilidade lúdica desenvolvida pelos jovens que ele estudou na periferia de São Paulo. O ato performático de “causar” geravam as “zoeiras”, que eram o cerne dos incidentes indisciplinados que observou (PEREIRA, 2016, p. 163-164). Maia, em contrapartida, privilegiando uma abordagem da atividade professoral, entende a aula como uma atividade ritual fortemente ligada à performance do professor. Tal performance é essencial para a “conquista” da legitimidade de sua autoridade diante dos alunos, a partir de um sistema particular aos discentes de avaliação dos professores. A competência se baseia na capacidade de ser compreendido e de criar mecanismos para se apreender o conteúdo. Os recursos encontrados foram vários, mas boa parte se utilizava da ludicidade. O carisma também criava

uma relação afetiva entre alunos e professores, o que definia o que era considerado um “bom professor”. O carisma então era completamente ligado ao controle do professor sobre o comportamento dos alunos, sendo típico dos professores carismáticos (e tidos como “bons” pelos alunos) uma menor tolerância a comportamentos por eles vistos como indisciplinados (MAIA, 2017, 2019).

Tais trabalhos partilham de uma desnaturalização dos processos educativos e o desenvolvimento de uma reflexão das formas contemporâneas de escolarização. Reflexão essa que é feita pelos próprios professores integrantes desses processos. Danilo, o professor do meu estágio da licenciatura, tinha uma visão bastante crítica do sistema escolar. A seguir apresento uma anotação que contextualiza a sua fala mais marcante a respeito disso:

O Danilo tem essa janela em sua grade. Foi um tempo bom para conversar. Talvez o mais marcante foram suas palavras: “Eu não acredito na Educação!”. Isso, assim, solto e estaque, soa aterrador para um professor, ainda mais de Sociologia. Mas, diante de toda a sua fala, entendi o seu ponto.

Ele já dava aula antes, após formado durante o mestrado. Dava algumas poucas aulas no bairro X, um dos mais violentos da cidade. Ganhava “uns 500 reais por mês”. Segundo ele, uma das alunas após ler o jornal onde havia o mísero salário docente publicado (de 1.200 reais para um cargo completo de 16 aulas na época) lhe disse perplexa: “Professor, o senhor ganha menos que eu que trabalho no comércio!”.

Entrou no doutorado e com bolsa deixou de dar aula. Após a bolsa foi chamado pelo estado e é seu primeiro ano no cargo. “Cara, a gente ganha muito mal! Tem professor que tem vergonha de falar, mas eu com um cargo completo, ganho 1.800 reais!”, e completou “é muito pouco, sendo que só depois de 5 anos posso entrar com o mestrado e mais 5 anos com o doutorado”.

Sobre a turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite, ele disse gostar muito. “São mais maduros”. Mas também lamentou que das 40 vagas apenas 20 estavam realmente preenchidas, mesmo com a fila de espera. “O pessoal não vem na aula e não dá nenhuma satisfação”.

Ele falou sobre um rapaz de suas turmas e que acabou de me perguntar se sou estagiário do Danilo. [...] Segundo o Danilo, os professores reclamam dele e suspeitam que ele tem algum problema psicológico. “Ele não consegue ficar menos de 5 minutos quieto”. Pura verdade. De cada 30 segundos copiando mudo, ele fica minutos divagando sobre como ele pode não ficar quieto.

Danilo confessou ser foucaultiano, por isso, a sua crítica à educação e a escola. O foco na disciplina (segundo ele, a única coisa ainda eficiente no modelo arcaico) não é nem um pouco transformador. Me deu algumas indicações bibliográficas e simplesmente falou uma das maiores reflexões da minha vida: *“Arthur, os alunos sabem que apenas estamos aqui porque somos pagos para isso. A escola, apesar de pública, ainda é mercado. Se não fosse por dinheiro, nenhum professor estaria aqui. É tudo cinismo. As relações são cínicas. Indiferentes. Os alunos sabem disso.”*

No fim, me levou para a sala dos professores e me mostrou um cartaz⁶ que em resumo dizia: “por uma sociedade não só com direitos, mas também deveres!”.

⁶ O cartaz foi pregado por um professor de perfil mais conservador favorável à volta da ditadura militar.

elogiando um modo de vida hierárquico e disciplinador”. (CADERNO DE CAMPO, 30/08/2017).

Nesse mesmo dia, parafraseando um exemplo de um livro de Christopher Lasch, famoso historiador e crítico social norte-americano, Danilo afirmou: “a educação é algo que precisa ser significativo. Um senhor que diz para uma criança tomar cuidado ao atravessar a rua e olhar com atenção o trânsito ao fazê-lo ensinou muito mais do que anos de escola”. Apesar de não compartilhar de tamanha radicalidade crítica e não desejar adentrar em polêmicas filosóficas a respeito da legitimidade do projeto educacional em nossa sociedade, tal pensamento indica para uma necessidade em se atentar para os valores que fundamentam a concepção que professores e alunos possuem do próprio sistema educacional. A descoberta do que é esse projeto chamado educação só é possível a partir dos seus atores e das associações que eles tecem.

1.5. UM ENCONTRO DE SENTIDOS

Além da centralidade dos atores, é preciso compreender que as pesquisas em sociedades complexas lidam com códigos e operações culturais coexistentes e próximas, mas severamente diferentes. Isso é fruto, em parte, da fragmentação da realidade e da concatenação de diferentes “províncias de significado”, utilizando o termo de Alfred Schutz (2012), realizada pelos sujeitos. Professores e alunos, apesar de compartilharem uma ampla gama de elementos culturais, possuem uma radical diferença de procedimentos operacionais que darão sentidos diversos aos mesmos fenômenos e símbolos. Isso evidencia diferenças culturais de ordem geracional, de gênero, classe, raça e uma diversidade de subjetividades. Dessa forma, é preciso questionar se a indisciplina não é resultante de um estranhamento cultural entre os diferentes grupos em contato na escola, uma hipótese similar a dos estudos sobre as “descontinuidades culturais”; embora aqui não haja a preocupação de explicar influências no desempenho escolar, e sim o fenômeno da indisciplina.

Outro fator importante é o fato de que a relação aluno-professor é altamente assimétrica. Em geral, crianças e adolescentes são, em grande parte das relações com os adultos, alvos de atitudes de cuidado e autoridade por conta do caráter imputado a eles como “incapazes” ou “imaturos”. Contudo, crianças e adolescentes são vistos como sujeitos que precisam ser transformados através de um amplo conjunto de rituais civilizatórios. Todavia, a civilidade aqui não é tomada pela sua incapacidade, pelo contrário, a criança seria um ser egoísta e associal, altamente perigoso para a sociedade (DURKHEIM, 2014, p. 55). Isso justifica a operação das instituições de ensino sempre baseadas em padrões adultos: o tempo, a conduta, os interesses e

resultados “oficiais” da educação formal são tipicamente preocupações do mundo adulto, mesmo que adequadas ao mundo infantil.

Isso torna mais relevante ainda o argumento de Marcel Mauss sobre os desafios de uma sociologia da infância. Para Mauss (2010), as formas precisas pelas quais a linguagem se metamorfoseia de uma geração para a outra ainda eram desconhecidas. A fonética, a semântica e o próprio vocabulário se alteram, se perdem e se difundem em menor e maior grau de forma notável (MAUSS, 2010). Não pretendo satisfazer a tal questão, todavia, parto do pressuposto de que esses meios de mudança da linguagem e das técnicas corporais que constituem as diferentes gerações originam subculturas em confronto e que precisam ser analisadas juntas e separadamente. Juntas, pois são constituídas em relação umas às outras, em um movimento de retroalimentação. Separadas, pois, como bem frisou Mauss, são significativamente diversas. Como ele salienta: “O meio infantil é sempre, sobretudo quando é livre, não o fruto de uma educação, mas sim de uma educação das crianças pelas próprias crianças, uma forma de compreender esses fenômenos muito vastos das gerações” (MAUSS, 2010, p. 243). Christina Toren escreveu a respeito disso que:

Fundamentalmente, nossa autonomia como seres humanos reside na socialidade: sermos e tornarmo-nos nós mesmos implica nosso engajamento com outros seres humanos no contínuo processo de nossa autocriação. Para entender a natureza social da *autopoiesis* humana é preciso que analisemos como as condições do mundo são vividas por pessoas de todas as idades, e também o que crianças fazem especificamente dessas condições – isto é, as ideias que as crianças constituem ao longo do tempo, como elas descrevem e compreendem o mundo. Esse tipo de estudo nos permite ver como as ideias e práticas são transformadas no próprio processo de serem mantidas e, também, como o contínuo processo de encontrar sentido no mundo das pessoas produz um complexo de ideias cuja a vitalidade nós consideramos óbvia, dada a natureza das coisas. Há um problema aqui, todavia: aquilo que é óbvio para mim pode não ser óbvio para outrem.

Esse problema surge em parte porque até mesmo antropólogos têm dificuldade de ver quando um acordo sobre referência não envolve acordo sobre significado. Assim, por exemplo, o conhecimento da língua fijiana não me dá acesso necessariamente ao que os fijianos querem dizer com aquilo que dizem. (TOREN, 2010, p. 20)

Assim como as crianças e adolescentes desenvolvem uma cultura infanto-juvenil com significados próprios, é importante também analisar o que os adultos das instituições educacionais pensam sobre eles. Entender a indisciplina exigiu, por exemplo, atentar-me às constantes acusações dos professores ao longo do trabalho de campo de que os alunos eram imaturos. Eles seriam, dessa forma, incapazes de entender a dimensão das suas atitudes, assim como elas afetam seus interlocutores e recaem sobre a suas próprias vidas. Basicamente, os

alunos não tinham uma consciência formada do “peso” das responsabilidades da vida. Essa ignorância seria então o que os remetiam a um comportamento despreocupado. A indisciplina aos olhos dos professores sugeria a inexistência de um cálculo dos alunos sobre os riscos de seus comportamentos. Todavia, adianto que esse cálculo existia sim, mas operava em uma lógica bastante distinta da adulta, substituindo elementos caros aos professores por outros típicos do mundo juvenil. Ou seja, aquilo que era tomado como imaturo pelos professores tinha outros significados para os alunos. Um dos objetivos deste trabalho foi compreender esses dois lados do cotidiano escolar.

Ora, é na busca por esse processo criativo e conjunto de ideias e práticas de professores e alunos que este trabalho acredita ser importante para se compreender o fenômeno da indisciplina. A fala de Darcy, um professor com o qual realizei uma entrevista junto de outros colegas para uma disciplina de graduação, foi de certa forma o gatilho para discernir entre as formas de pensar particulares dos alunos. Quando questionado sobre o desafio de ensinar sociologia, ele respondeu da seguinte forma:

“Porque tem isso cara... estudar sociologia... você dizer que gosta de estudar sociologia, que sente prazer em estudar sociologia é a maior mentira. [...] Ou você é masoquista ou você é um mentiroso. Cara, para a faixa etária desses adolescentes o que eles menos querem é pensar sobre o que eles estão vivendo. Eles querem viver. É um negócio muito de pele, muito carnal, muito de retorno imediato, e tal. E aí a gente não consegue lutar contra isso. Tipo, três anos de sociologia não vão nem arranhar essa postura deles com a vida. Então a gente tem que tentar capturar essa moçada por outros meios. [...] Eu uso a estratégia do afeto. Que é isso: se uma pessoa que você não gosta chegar pra você e falar assim “pô, levanta daí cara! Vai passar um escorpião aí, vai... ferroar sua perna”, sei lá. Se cara você odeia a pessoa, por mais que isso faça sentido [...] você não vai dar ideia para a pessoa, sacou?! Se uma pessoa que gosta de você e você gosta dela te der a mesma dica, você vai acreditar e levantar daí. Então o meu meio de trabalho é sempre o afeto. [...] Na relação que eu proponho com as turmas não é de transmitir conhecimento, não é de ensinar, não é nada dessa ordem. Mas de produzir conhecimento. (CADERNO DE CAMPO, 27/06/2017).

A análise de Darcy deixa claro esse encontro de subculturas divergentes. Ao explicar a sua estratégia enquanto professor, fica implícito que professores e alunos concebem de formas diversas suas relações sociais, no caso, a relação aluno-professor. Ao apontar para a crucialidade da “afetividade” na experiência juvenil, Darcy reformula a sua própria forma de assumir seu papel de professor.

O ponto é que pensar a indisciplina em seu sentido não pedagógico exige estar atento aos processos que ocorrem simultaneamente às práticas educativas formais, todavia, com razões e objetivos totalmente diversos. É relativizar os ideais de professores e alunos e as

normatividades a eles imputadas, buscando suas manifestações reais e concretas. Tal movimento remete àquilo que Alain Touraine designou como o regresso do ator. Para ele, o mundo contemporâneo tem operado de um lado sob um individualismo antioletivista que privou o sujeito de sua ação social e, de outro, uma representação da realidade social como um feixe de imposições e ameaças externas (TOURAINÉ, 1996, p. 36). Assim é crucial que

A análise do sociólogo manter-se-á, portanto, o mais distante possível dos discursos que a sociedade profere oficialmente sobre si mesma; estará mais próxima das emoções, dos sonhos, das feridas de todos quantos vivem como actores mas não são reconhecidos como tais – porque as formas de organização política e as ideologias estão muito atrasadas em relação às práticas, as ideias e às sensibilidades realmente contemporâneas. (TOURAINÉ, 1996, p. 37).

Para tanto, esta etnografia se dividirá em três partes. Em uma espécie de análise gradual, primeiro será trabalhada a escola enquanto instituição. Um objeto de reflexão antropológica por seu caráter produtor de um quadro de regras e princípios que possibilite pensar nas relações que constituem tal coletivo. Optar-se-á aqui por pensar a instituição a partir das agências e das relações que os sujeitos operam e que compõem a instituição, uma espécie de “acordo” entre os atores (DOUGLAS, 1986), sendo as ações e práticas escolares rituais que compõem enquadramentos das interações cotidianas (GOFFMAN, 2011, 2013).

O segundo momento será a análise das experiências de educadores e alunos, tomando como atores no sentido de Magnani (2002), em que eles dão vida, no presente caso, à escola. Isso permitirá ver os vários pontos de vista presentes na escola acerca da instituição escolar, entendendo que tais perspectivas constituem o discurso e as práticas institucionais. A análise de experiências foi escolhida porque proporciona, aos estudos feitos em sociedades complexas, captar a heterogeneidade cultural e a alta fragmentação da vida que geram uma diversidade de papéis e domínios (VELHO, 1981). Além disso, Gilberto Velho neste mesmo trabalho salienta que olhar para as trajetórias permite fugir do risco do “fatalismo sociológico” e é possível perceber eventos importantes e marcantes na carreira emocional e intelectual dos sujeitos (VELHO, 1981, p. 20). Em outras palavras, as experiências revelam como professores e alunos entendem e produzem o cotidiano escolar a partir de sua subjetividade.

E, por fim, iremos focar na sala de aula, focalizando a relação professor-turma, principalmente a partir do fenômeno da indisciplina. Esta ressignificava a assimetria do poder posta formalmente pela instituição aos professores em sua resistência aquilo que, nas palavras de Weber, é concebida como uma “dominação legítima” dos professores em sala. A partir de

Simmel (2011), pretende-se tomar o conflito não como a negação das relações, mas como um processo social positivo, capaz de criar e acolher associações criativas e geradoras de socialidade. Assim, o conflito aqui é entendido como “sociativo”, em que professores e alunos estão constantemente se relacionando e produzindo cultura a partir dos encontros e experiências que a instituição escolar proporciona.

2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

*“Vocês podem até não concordar, mas terão que obedecer.
Vocês são o Estado na escola.”*
Orientação aos diretores

Essa fala traz um pouco da tensão que existia na escola em que realizei minha etnografia. De um lado, havia uma forte pressão e fiscalização do Estado, através da superintendência regional de ensino quanto ao trabalho da escola e principalmente dos professores; e, do outro, uma forte tensão entre professores e alunos quanto aos desafios de “se gerar resultados”. Mediando essa situação, encontravam-se as figuras do diretor e da coordenadora pedagógica com um projeto de transformação da identidade da escola. Assim, este capítulo é uma descrição da dinâmica da escola com seus múltiplos atores e como ela é permeada por relações de poder que criam contextos que são verdadeiros emaranhados de expectativas, valores e dispositivos. A disciplina aparece como um dispositivo integrado à instituição com fins de eficácia burocrática e de gestão das emoções diante de uma precária estabilidade institucional.

2.1. TORNANDO-SE PROFESSOR: A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA BUROCRÁTICA

O ano de 2019 foi de muitas mudanças para os servidores do setor educacional do estado de Minas Gerais. Havia uma verdadeira reforma de cunho neoliberal do sistema público de ensino. O discurso era eliminar desperdício e tornar as escolas mais eficientes. Dispositivos de controle, como o diário e ponto, passaram a receber atenção das superintendências de ensino e dispensar a mediação que era feita pelos diretores. Eles passam a ser menos autônomos e a exercer a função de garantir o cumprimento das novas regras. Paralisações e greves foram dificultadas através de leis estaduais. O controle das vagas nas escolas se tornou mais intenso, buscando eliminar qualquer vaga ociosa e seus prejuízos desnecessários. Todavia, restabelecer as vagas retiradas se necessário não tinha a mesma prioridade. No geral, as avaliações da direção e professores eram de que o sistema agora “enxergava tudo como uma empresa”. E como a minha inserção no campo foi no papel de servidor, pude ter a experiência de me tornar o “próprio Estado em ação” e sentir, em alguma medida, os impactos das mudanças.

Este trabalho tentou superar a grande dificuldade de acesso às informações acerca do Estado, oriunda do fato de determinadas instâncias de poder resistirem ser descobertas e da falsa ideia de Estado como uma entidade abstrata (ABRAMS, 1988, p. 63-64). Tal empreendimento só foi possível através da experiência de ser parte integrante daquilo que

desejava estudar, principalmente na experiência de ser agenciado como Estado pelas redes de vigilância e burocracia. Nesse sentido, este capítulo se dedica em grande medida ao aspecto do cotidiano docente e conta com uma diminuta literatura.

Concordo com a ideia de Peirano de que etnografia não é propriamente um método. Na verdade, toda etnografia é teoria e para ser uma boa etnografia precisa transmitir bem a intensidade da experiência vivida (PEIRANO, 2014). Obviamente estamos falando muito mais de uma participação observante do que a clássica observação participante, o que poderia levantar suspeitas quanto a objetividade da descrição. Entretanto, argumento que toda etnografia é, em parte, fruto de um relato autobiográfico baseado na experiência e colocado à distância do próprio autor através do tempo e do espaço. Tal distanciamento, assim pensado, confere a possibilidade de uma reflexão que parte justamente da experiência com o Outro (FABIAN, 2013, p. 114).

Se, por um lado, o fato de ser um ator do campo estudado levanta suspeitas, por outro, gera uma legitimidade muitas vezes requerida pelos atores da escola, principalmente os professores. Como Pereira (2017, p. 150) aponta, há uma suspeita dos profissionais da educação quanto as pesquisas em educação, pelo descompasso de muitas delas com o cotidiano escolar. Não é difícil ouvir de professores que as teorias e propostas para a educação são “muito bonitas no papel”, mas são incompatíveis com a realidade diária do trabalho deles. Alguém de fora não “sentiria na pele” o que significa estar à frente de uma sala de aula. A experiência de François Dubet (PERALVA; SPOSITO, 1997) indica que tal suspeita é razoável. Dubet foi professor de história e geografia em uma escola de ensino fundamental da periferia de Bordeaux, França, por um ano. Suas motivações foram sua descrença com as constantes reclamações dos professores com os quais encontrava e um evento que o marcou: em uma intervenção sociológica junto a alguns professores, duas professoras se mostraram extremamente resistentes a sua abordagem desembocando na saída de ambas do grupo. Uma delas o escreveu uma carta acusando-o de ser um intelectual que nunca havia lecionado e, por isso, tinha uma visão muito abstrata dos problemas. Dubet então se sentiu desafiado. Após a experiência sua principal conclusão foi concordar totalmente com as reclamações docentes. Dar aula era realmente muito difícil, por inúmeras razões.

O próprio Dubet aponta uma grande dificuldade em fazer pesquisa ao mesmo tempo que se exerce a docência (PERALVA; SPOSITO, 1997, p. 223). Procurei sanar essa dificuldade acompanhando aulas de outros professores e registrar de forma escrita ou em áudio os fatos cotidianos. Contudo, o mais importante foi manter um esforço para cumprir aquilo que Peirano pontuou como indispensáveis para uma boa etnografia.

Boas etnografias cumprem pelo menos, três condições: i) consideram a comunicação no *contexto da situação* (cf. Malinowski); ii) transformam, de maneira feliz, para a linguagem escrita o que foi vivido e intenso na pesquisa de campo, transformando experiência em texto; e iii) detectam a eficácia social das ações de forma analítica. (PEIRANO, 2014, p. 386, grifo da autora).

Por isso, descrever a experiência de “tornar-se professor” é fundamental para este trabalho: é tanto uma fonte de legitimidade, quanto necessidade metodológica. Defendo que o trunfo deste trabalho é ter sido feito a partir do “chão da escola”, das contingências não ponderadas pela teoria e das histórias muitas vezes ignoradas pela objetividade.

A narrativa construída neste capítulo foi o caminho que percorri em meu primeiro ano de professor, tendo que entender um novo contexto, conhecer uma nova cidade, aprender o caminho da escola, obedecer novas regras, compreender uma nova linguagem, entender os pontos de tensão e minha própria posição diante dos meus “nativos”. Adentrava a sala de aula não mais como estagiário ou observador. Planilhas de notas e presença, preparação de aulas e avaliações, reuniões, as conversas de recreio na sala dos professores, os vários avisos recebidos da superintendência, livro de ponto e atas a serem assinadas, alunos descobrindo meu número de celular e perguntando sobre trabalhos em pleno domingo, questionando-me pelos corredores se já corrigi a prova, qual a data do trabalho e se estão de recuperação.

A experiência em campo me permitiu ver os vários lados de uma escola e a ter acesso a todas as esferas da instituição. O maior desafio inicialmente foi ultrapassar a fronteira entre professores e alunos e conseguir adentrar ao mundo juvenil. Quando estagiário, os alunos, apesar das suspeitas que tinham de mim, ainda assim mantinham uma relação mais fluída e tranquila. Como professor, havia várias questões práticas em jogo. Nas aulas que acompanhava, os alunos sempre ficavam inquietos com o meu caderno de campo, sempre me acusando de estar elaborando registros deles para o diretor. Uma vez uma aluna disse que me daria uma entrevista se a desse pontos no bimestre. Acredito ter conseguido ter algum sucesso, vide a confiança e a liberdade que muitos alunos tiveram comigo. Adentrar e conhecer o mundo discente possibilitou me dar conta dos vários preconceitos dos docentes sobre os jovens. Creio que o fato de ser meu primeiro ano como professor também teve impacto significativo nesse reconhecimento. Igualmente importante foi perceber que o encontro desses diferentes mundos fazia com que operassem não de forma estanque e separada, mas sim em relação um ao outro. Pois, com efeito, não havia um mundo discente, nem docente, mas sim um mundo de relações cujas fronteiras ora eram ressaltadas, ora borradas.

Foi um ano letivo de trabalho, um pouco mais de 10 meses, de fevereiro a dezembro. Na verdade, se concordarmos que a própria busca por um contrato como “designado”⁷ foi o começo desse empreendimento, o início foi no final de janeiro, quando toda uma papelada (cópias e originais da carteira de identidade, CPF, carteira de trabalho, atestado de aprovação em concurso, comprovante de residência, atestado médico de capacidade mental e física) precisou ser entregue e outra assinada para concluir o ritual de entrada em uma instituição pública de ensino.

O sistema estadual de ensino é responsável em grande medida pelos anos finais da educação básica. A Lei 9.394 de 1996, a famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), responsabiliza os estados pelo ensino fundamental II e pelo ensino médio, que hoje corresponde ao intervalo do quinto ano fundamental até o terceiro ano da etapa final da educação básica. A escola a ser descrita oferecia tanto o fundamental II, quanto o ensino médio em turnos separados. Porém, no turno da manhã, quando operava o ensino médio, para não deixar classes ociosas, satisfazer a alta demanda pelos anos finais do fundamental II e não prejudicar as verbas recebidas (elas são calculadas de acordo com número de alunos), havia duas turmas de 9º ano e uma de 8º ano, completando dez classes com cerca de 35 alunos cada.

Irei chamar a escola em que esta etnografia foi realizada de “Vermelho”, cor adotada pela escola. Ela está situada em uma cidade de médio porte de Minas Gerais, contada com cerca de 100 mil habitantes. Um dos desafios da bibliografia foi encontrar estudos voltados para cidades desse tamanho. Optei pela nomenclatura que define cidades de porte médio como aquelas que possuem populações de 100 mil habitantes a 500 mil (STAMM *et al.*, 2013). Tais cidades são ainda um tanto negligenciadas pelas ciências sociais no Brasil. A antropologia brasileira possui trabalhos mais antigos em pequenas cidades, os famosos estudos sobre comunidades, como o trabalho icônico de Antônio Cândido *Os parceiros do Rio Bonito* (2010), ou as abordagens de Ruth Cardoso (1995) e Eunice Durham (1973). Principalmente a partir da década de 80, houve uma ampliação com uma gama significativa de trabalhos em grandes metrópoles (MAGNANI, 2016), devido à capacidade delas de abrigar uma grande diversidade cultural, movimentos sociais mais expressivos e desafios sociológicos mais contundentes, além,

⁷ O quadro de servidores da educação do estado de Minas Gerais é altamente defasado, tendo uma parcela pequena de professores efetivos, concursados, que possuem a estabilidade no seu cargo. As vagas não preenchidas por efetivos são então disponibilizadas em forma de contratos precários chamados de designação. Existe uma hierarquia quanto a formação dos candidatos para se ocupar tais cargos, sendo professores licenciados e que já passaram em concursos para a rede estadual de ensino, mas ainda não foram efetivados, os candidatos preferenciais, o que era o meu caso. Na sua grande maioria, os contratos oferecidos no início do ano são para todo o ano letivo, permitindo ao candidato uma estabilidade precária.

é claro, de boa parte das grandes cidades abrigarem os grandes centros de pesquisa. Por tais razões, as cidades de médio porte ocupam uma espécie de não-lugar na antropologia urbana brasileira.

Essas cidades possuem elementos semelhantes tanto às pequenas cidades quanto às grandes metrópoles, assim como aspectos particulares. Por exemplo, aparentemente cidades de médio porte ainda guardam muita tradição, típica das pequenas cidades, por conta de famílias de longa presença que constituem principalmente a classe média alta dessas localidades. São as famílias de nome amplamente conhecidas. Boa parte dos moradores também são nascidos na própria cidade ou nas cidades vizinhas e sabem a “história popular” da cidade; diferente de grandes cidades em que o fluxo de habitantes é muito grande e as tradições são tantas que não há um repertório mínimo generalizado. Em contrapartida, cidades de médio porte permitem o desenvolvimento de setores culturais alternativos e divergentes, especialmente pelo aumento de uma classe média mais escolarizada e um aumento dos setores de entretenimento. Movimentos sociais como sindicatos e grupos identitários são mais comuns, e um repertório típico do individualismo já se vê significativo em todos os estratos sociais, principalmente a partir de subjetividades fragmentadas e plurais. É uma mescla de tradição, modernidade e pós-modernidade. Esses elementos contraditórios eram muito notáveis durante o trabalho de campo.

Em cidades pequenas há uma ou duas escolas apenas, enquanto nas grandes cidades o número de instituições chega facilmente a dezenas. Porém, algo particular às cidades médias é o fato de todas as escolas serem conhecidas por grande parte dos professores. Isso gerava um quadro comparativo das escolas através de um sistema compartilhado de classificação. As comparações eram muito recorrentes, tanto pelos professores (principalmente aqueles que trabalhavam em outras escolas), como pela direção (que usava situações de outras escolas como exemplo ilustrativo para as justificativas das medidas internas). Por parte dos professores, as comparações costumavam ser em relação a forma de trabalho da direção. Isso deixou claro que cada escola tinha sua “forma de trabalho”, o que implicava em regras e acordos particulares àquela instituição. Ou seja, apesar de serem todas do mesmo sistema e estarem sujeitas às mesmas diretrizes da secretaria de educação, as escolas eram diversas nas suas organizações e *modus operandi*. Isso era influenciado por vários fatores, sendo o principal deles os atores que compunham a direção (diretor, vice-diretor e coordenação pedagógica) e sua *performance* em tais funções. Outro fator também significativo era o perfil dos alunos e o dos professores. Para os professores, a direção e o público de alunos eram fatores importantíssimos. As comparações se baseavam nesses dois fatores e eram uma espécie de currículo das escolas: escolas “mal avaliadas” tinham uma gestão ruim e alunos trabalhosos, e com isso são sempre as menos

procuradas e menos indicadas. Para os pais, essas avaliações afetavam na decisão de matricular seus filhos ou não na escola, já que não era obrigatório que o aluno estudasse na escola mais próxima de sua casa. Contudo, é importante salientar que as comparações entre os pais eram de uma qualidade diferente a dos funcionários da escola, não envolvendo, por exemplo, questões relativas às condições de trabalho. O Vermelho evidenciava essa classificação. As condições de trabalho eram tidas como excelentes e os alunos eram uma mescla de “bons” (não eram agressivos), mas “fracos” (baixo desempenho escolar), oriundos da periferia da cidade.

Como não conhecia nenhuma outra realidade, não tinha muito a falar sobre tais comparações. Assim, buscava ouvir o máximo de avaliações possíveis dos professores com o interesse de entender quais eram os fatores mais importantes. As avaliações dos pais eram mais raras no contexto escolar e os encontros com eles fora da escola eram muito escassos. O foco então caiu sobre os professores. Sem dúvida suas comparações se baseavam naquilo que irei chamar de “condições locais de trabalho”, que eram regras, acordos, o “jeito” de trabalho da escola. Basicamente, o que importava nessas “condições locais de trabalho” era o quadro de funcionários (professores e gestão), tamanho da escola, público atendido, localidade e turno. Por exemplo, em uma conversa entre professores, um dos professores de história da escola, falando sobre escolas da cidade, comentou sobre uma escola que fica em uma comunidade rural. Ele havia trabalhado nela no início da sua carreira como professor e na sua opinião lá era um péssimo local para trabalhar, com “condições locais de trabalho” muito ruins. Os alunos eram fracos e a escola era muito “feia”, remetendo-se a sua péssima infraestrutura. Em uma de suas falas ele disse: “Se você algum dia vir uma designação pra lá, não pega. Os alunos são muito fracos! Eles não aprendem nada e são terríveis (indisciplinados e agressivos)! Pegue o cargo⁸ só mesmo se você estiver precisando muito de dinheiro.”

Tais fatores então definiam o como, quando, onde, para quem e com quem se daria aula. Darei outros exemplos comuns. No turno da noite geralmente operava o ensino de jovens e adultos, a EJA, que atendia um público mais velho, enquanto a manhã era formada por alunos na faixa etária considerada adequada para a sua série, todos eles adolescentes. Isso modificava

⁸ Cargo era o termo nativo dado ao status de servidor docente, quer seja como servidor efetivo ou como contratado precário (designado). Um professor podia ter até dois cargos no sistema de ensino estadual de Minas Gerais. O número máximo de horas dedicadas à docência de um cargo era de 16 aulas e mais 8 horas de atividades extraclasse, totalizando 24 horas por cargo. Dois cargos totalizavam 48 horas semanais a serem cumpridas ao todo e 32 horas dedicadas à docência. Professores efetivos normalmente possuíam o cargo completo. Os cargos sempre eram remetidos ao número de horas dedicadas à docência, por serem basicamente o número de aulas que o professor irá ministrar. Designados podem ter até dois contratos, mesmo que juntos eles não completem as 32 horas totais dedicadas à docência.

em grande medida a relação professor-aluno e o ritmo das aulas, pois à noite as aulas eram mais curtas, os alunos estavam mais cansados, pois trabalhavam durante o dia, e em geral a relação desenvolvida era de “adulto para adulto”. Outro ponto era o tamanho da instituição. Uma escola grande tinha muito mais desafios do que escolas menores. Um exemplo era a elaboração do horário. Geralmente escolas grandes eram muito procuradas por oferecerem cargos com maior número de aulas. Isso era interessante para os professores, pois facilitava conseguirem o máximo de aulas possível. Assim, quanto mais próximos de um cargo completo as vagas oferecidas estavam, mais desejadas elas eram e cargos desse tipo eram muito mais comuns em escolas de porte maior. Entretanto, muitos professores possuíam também cargo na rede municipal ou na rede particular. Não era raro encontrar professores que trabalhavam três turnos, pelo menos uma vez por semana. Assim, em escolas grandes com um quadro de professores volumoso, uma parte significativa dos professores possuía cargos em escolas diferentes. Montar um horário que não prejudicasse ninguém era praticamente impossível. Era muito comum haver as “janelas”, intervalos entre as aulas de um professor em uma mesma escola. Em casos extremos poderia acontecer do professor ter aulas em um mesmo turno em escolas diferentes. A resolução disso dependia bastante das “condições de trabalho local”, sendo importante a abertura à negociação dos gestores. No Vermelho, por exemplo, em que as condições de trabalho eram consideradas boas, o máximo que acontecia eram os professores terem “janelas” em seus horários.

A rotina de professor envolvia vários momentos. Três se destacavam: a preparação da aula, a aula em si e a rotina burocrática. As atividades burocráticas eram a primeira parte do cotidiano escolar de um professor. Uma série de documentos e papéis eram necessários, e o professor precisava ter seu registro no sistema do Estado. Esse registro o dava um número chamado “Masp” que basicamente era sua identidade de funcionário do Estado. Era a ele que estava atrelado seus diários eletrônicos, contracheque, notificações etc. O diário eletrônico digital, o “DED”, era um elemento cotidiano da docência. Nele eram inseridas as frequências, avaliações, notas e recuperações. Como a disciplina de Sociologia possuía apenas uma aula por turma, eu tinha muito mais diários a serem preenchidos do que os professores de português e matemática que possuíam quatro aulas semanais em uma única turma. O diário tinha posição central na vida de um professor. Eles eram registros de controle e exercício de poder. É aquilo que a teoria foucaultiana chamaria de dispositivo, “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Os diários eram parte importante na dinâmica burocrática da escola. Eles eram agenciados tanto pelo Estado (através principalmente da ação da superintendência regional de ensino), como pelos professores. A digitalização do diário permitiu uma verificação muito mais eficiente por parte do Estado e tinha basicamente duas funções. A primeira envolvia a vigilância do trabalho docente, que se traduzia no lançamento das aulas (o conteúdo ministrado) e chamadas (que revelam não apenas a presença dos alunos, mas também registra parte do trabalho do professor), assim como das atividades avaliativas e as notas dadas aos alunos. A digitalização permitiu uma verificação inteligente, rápida e constante dos diários, através de um software em que se comparava os registros esperados com os realizados, escalonando o trabalho dos professores (as planilhas de relatório da superintendência sobre o preenchimento do diário traziam a porcentagem do trabalho feito em relação ao exigido) e fazendo o cruzamento de dados de professores da mesma escola verificando incongruências. Tudo isso em um prazo de poucos dias. Ausências de lançamentos ou lançamentos fora do prazo eram facilmente acusados pelo sistema. Da mesma forma, notas muito baixas e ausências contínuas levantavam suspeitas e eram motivo de visitas à escola e questionamentos à direção. Isso evocava a função desse sistema digital que permitia a verificação de vagas ociosas. O cruzamento de dados possibilitava o controle da presença e desempenho dos alunos de forma rápida e eficiente. Alunos faltosos em várias aulas de forma contínua eram facilmente rastreados e indicavam uma vaga ociosa. Esse controle permitia a superintendência executar a política da secretaria estadual de educação de cortar gastos. Basicamente, as vagas ociosas levavam ao fechamento de turmas a partir da fusão de turmas pequenas. Isso levava a diminuição de professores e funcionários na escola, além da verba que era enviada. Tudo isso era feito, é claro, sem nenhum questionamento sobre os motivos da ausência dos alunos. Nem mesmo foram desenvolvidas políticas para a diminuição da evasão escolar. A impressão era de que a evasão era vista com bons olhos, pois indicava gastos menores para o governo.

Assim, é através de seus registros que professores atestam que estão trabalhando, como trabalham e os resultados que geram com isso, através das frequências, avaliações e notas. Baixas notas atestam ineficiência, a qual gera mais trabalho: notas baixas geram recuperações e os registros se multiplicam. Um fenômeno interessante, portanto, é que quanto menos “eficiente” fosse o professor, mais criteriosos deveriam ser os seus registros, garantindo a vigilância de cada ação. Todavia, por outro lado, tal sistema possibilitava uma falsa eficácia, em que professores amenizavam seu rigor nas avaliações, evitando assim maior trabalho. Mesmo assim, como a nota era um elemento de negociação com os alunos, os professores insistiam em reprovar os alunos.

Os diários eram assim um dos meios pelos quais os professores operacionalizavam seu poder sobre os alunos. Uma nota não estava assegurada até o sistema estar “fechado”. Até isso acontecer a nota do aluno estava sobre o poder do professor que poderia manipular criando avaliações ou punições. Nos diários os alunos tinham seu desempenho e frequência registradas, e era por ele essencialmente que o aluno seria ou não aprovado oficialmente. Eles eram um dos principais recursos de poder sob domínio do professor.

Contudo, apesar disso, os diários eram com toda a certeza a parte do trabalho docente mais detestada. As reclamações eram constantes. O tempo gasto com essas atividades era, muitas vezes, maior que o dispendido nas atividades pedagógicas, percebidas como a função “genuína” do trabalho docente. Nos finais de bimestre, o respeito aos prazos de “fechamento” era pauta das reuniões e avisos, quando não de conflitos. Na verdade, foi a substituição dos antigos diários de papel pelos diários eletrônicos o principal motivo de desgaste entre a gestão da escola (direção, coordenação pedagógica e aqui a secretaria) e os professores. Essa migração para o sistema eletrônico foi cheia de problemas e trouxe uma nova dinâmica para o trabalho docente. O primeiro motivo era que os antigos diários de papel tornavam humanamente impossível a verificação de todos eles e, com isso, dificultava o processo de fiscalização do trabalho docente. Como já dito, a digitalização delegou essa função a softwares que permitiram uma vigilância nunca vista, o que desencadeou uma série de medidas punitivas para os professores que eram flagrados em falta com suas obrigações. Até aí compreensível, diante de uma lógica de que o servidor deve executar seu trabalho. Poucos professores viam tal vigilância como ilegítima, apesar de ser incômoda. Porém, o que gerava grandes problemas era que a digitalização dos diários era um fenômeno novo, cheio de falhas técnicas e não houve um período de adaptação para os professores, nem mesmo de aperfeiçoamento do sistema por parte do Estado. As falhas dos professores se misturavam com falhas do sistema, registros desapareciam, geravam ameaças de punições por parte da superintendência e desencadeavam um sentimento de injustiça entre os professores. No meio desse conflito entre superintendência e professores, estava a direção da escola que canalizava as ordens oriundas do Estado e tinha que lidar com a insatisfação que elas desencadeavam.

Tanto a direção, quanto os professores relataram que tal tensão era comum aos fins de ano letivo, mas que o ano de 2019 trouxe essa tensão para o ano todo, intensificando-se ainda mais nos meses finais. Com o discurso de melhorar a educação através de uma maior eficiência docente, a secretaria estadual de educação do governo legitimou uma política de baixíssima tolerância com falhas nos registros burocráticos, em que notificações eram enviadas a escola trazendo prejuízos para diretores e professores. As ameaças envolviam punições que atingiam

o plano de carreira dos servidores efetivos, podendo até mesmo levar a sua exoneração em casos mais extremos. Já aqueles em regime precário (designados) teriam seu contrato encerrado e ficariam impedidos de participarem de futuras designações. O objetivo era a criação de um clima de medo, principalmente abalando a estabilidade que os servidores efetivos gozavam. As ameaças foram altamente eficazes, levando principalmente os professores efetivos a um estado constante de queixa e revolta. Era muito comum eu passar madrugadas preenchendo o DED, pois no horário comercial simplesmente não funcionava! Em finais de bimestre então era muito comum ele apagar informações já lançadas, demorar para carregar dados ou mesmo estar fora do ar. Entretanto, mesmo diante desses problemas técnicos de responsabilidade da secretaria de educação, as cobranças que ela fazia eram contínuas e muito pouco flexíveis. Essa falha sistemática que não permite o rastreamento de culpados e joga a responsabilidade do fracasso para a vítima desse mesmo sistema já foi apontada por Herzfeld (2016) como o funcionamento típico do Estado. Afinal, o estereótipo invocado era o da burocracia (HERZFELD, 2016, p. 81), em que professores buscavam a direção, esta remetia a responsabilidade das punições à superintendência que dizia estar cumprindo ordens da secretaria estadual de educação (que de tão distante e anônima se tornava inatingível e, mesmo se fosse possível encontrá-la, remeteria a responsabilidade a algum outro escalão). Fica nítido que, como o próprio Herzfeld ressalta (p. 138, 140), esse movimento não permite os envolvidos no conflito culparem alguém. É aqui que se invoca a figura do “sistema”, em que burocratas de todos os níveis se escusam de suas culpas por conta deste ente reificado que transforma culpas pessoais e coletivas em fatalismos expiatórios. Até mesmo nós professores nos dávamos ao direito de responsabilizar o sistema diante de queixas e pedidos de alunos. Esse controle perpassava toda a cadeia burocrática e isso era de consciência de nós professores e da direção da escola. Sempre se ressaltava que “o chicote estava estalando” nas superintendentes, que eram professores em cargos públicos de confiança (indicação política) e isso respingava em nós. O funcionamento da burocracia aqui se transforma na imagem do *ouroboros*, uma cobra mordendo a própria cauda, indicando um eterno retorno, em que início e fim são constantemente escamoteados.

Por outro lado, essa falha sistemática é extremamente eficaz em seus objetivos de controle. Herzfeld ressalta que uma das principais corporificações do poder pelo Estado é a manipulação do tempo, em que a atemporalidade do Estado se funde ao ritmo e tempo das interações específicas da burocracia (2016, p. 152). O chicote (retomando a metáfora já citada) estalava também nos corpos dos professores, já que a atemporalidade das exigências do Estado impunha uma dinâmica de tempo de trabalho totalmente absurda: passar madrugadas preenchendo o diário por ele não funcionar no horário que deveria!

Além do controle do tempo, essa falha permitia também o controle tão eficiente do trabalho docente, em que criavam soluções próprias para problemas do Estado, vide o acordo realizado na escola acerca do fechamento do diário. O funcionamento do DED consistia na geração de registros, sendo “pacotes de dados” que são transmitidos de um sistema da escola para o sistema do Estado. Nesse envio não era incomum os dados serem corrompidos. Isso aconteceu ao longo do ano no fim dos bimestres. Contudo, o momento mais desgastante era no fim do ano, quando os dados de todo o ano letivo eram enviados do sistema da escola para o sistema da secretaria de educação, e nesse processo ocorria alguma corrupção. Tal problema era praticamente uma certeza, visto que o sistema era recente e estava em construção. Ciente disso, os gestores pediram aos professores que além do DED também fosse feito o preenchimento de planilhas físicas (de papel) com as notas dos alunos. Na verdade, o ideal seria que também as listas de presença fossem duplicadas (cópia física e uma virtual), mas diante do grande descontentamento entre os docentes, os gestores apenas insistiram na planilha física de notas. Ainda assim, isso foi encarado como problemático, pois era um serviço “duplicado”, notadamente ineficiente e que culpabilizava o professor pela falha do Estado. Porém, a direção se defendia alegando que o arquivo digital era uma exigência da secretaria do estado que não podia ser ignorada e que o processo de transferência sempre é feito nas férias escolares. Isso implicaria que, se os professores não entregassem as planilhas físicas, caso seus dados se corrompessem, eles seriam procurados pela secretaria da escola em pleno período de férias para a correção dos dados. No fim, a revolta era pelo fato de que os professores, a secretaria e a coordenação pedagógica entendiam que pagavam o preço pelas falhas do Estado e que poderiam fazer muito pouco em relação a isso. Essa assimetria de poder criava uma atmosfera sufocante que enquadrava a escola como uma verdadeira ferramenta burocrática. A burocracia criava uma incapacidade de identificação da origem das forças, deixando apenas rastros de um Estado palpável. Como Herzfeld pondera: “[...] a responsabilização é também aquilo em que muitos burocratas investem boa parte do tempo para boicotar ou evitar. Um cínico poderia definir o poder – um conceito sempre elusivo – como o direito de não ser responsabilizado” (2016, p. 118). Os atores (nesse caso, os funcionários da escola) se deparavam com mecanismos de exercício do poder não imediatamente tomados como manifestações do Estado, que ao mesmo tempo separam e silenciam, assim como multiplicam, adaptam e conformam os procedimentos diários dos ofícios (TEIXEIRA et al, 2019, p. 9). Mesmo as supervisoras regionais, a instância imediata acima da escola, eram vistas como, em parte, vítimas do mesmo processo burocrático. Várias vezes o diretor salientava que elas estavam na “corda bamba”, pois

como já dito, elas eram cobradas diretamente pela secretaria estadual por aqueles que as haviam delegado para tais funções, o que as levava a reproduzir a cobrança sobre as escolas.

A tensão foi-se acumulando ao longo do ano e explodiu exatamente durante as férias, quando no grupo da escola de *whatsapp* alguns professores e direção trocaram descontentamentos mais intensos. Esses conflitos não eram exclusividade do Vermelho, mas do sistema de ensino em geral, levando à greve deflagrada no início do ano letivo de 2020. Aqui temos inclusive um evento que talvez poderia indicar os limites dessa tautologia do Estado (tomando a expressão de Herzfeld, 2016) em se acomodar nos fatalismos invocados (a respeito da culpabilização do sistema). A greve aponta para uma superação do limiar da tolerância que aceita, embora descontente o destino. Forma-se uma ação que vislumbra mudança, que supera o fatalismo e o recoloca (ao menos tenta) nas mãos das vítimas do Estado.

O nível de tensão dentro da superintendência foi evidenciado em um fato que gerou revolta quando noticiado pelo diretor aos professores. Logo no início do ano de 2019, houve uma espécie de surto de depressão na escola, havendo um aglomerado de casos na turma do 8º ano matutino. Em meio a isso infelizmente veio a se consumar um suicídio de uma aluna. Isso ocorreu na transição entre o primeiro e segundo bimestre, no mês de abril. No fatídico dia, a notícia chegou na escola via mensagens e oficialmente pela ligação da família para o diretor. À medida que a informação circulava, os alunos começaram a chorar e grupos de apoio entre eles se formaram. A notícia me foi então dada através dos próprios alunos e confirmada pela coordenadora. Em meio à comoção generalizada me empenhei a ajudar os alunos, indo de grupo em grupo, todos reunidos ao longo do pátio. Rapidamente aquilo tomou a escola e as aulas automaticamente foram substituídas pelo luto. O diretor dispensou todos os alunos diante da tristeza que tomou a escola, permitindo também aos funcionários e alunos irem ao enterro. Todavia, no dia seguinte, o diretor nos informou que ao avisar a superintendência sobre o acontecido ele havia sido questionado sobre a sua medida. Ele disse que havia liberado apenas a turma da aluna (ao invés de toda a escola). A reação da supervisora foi instantânea, segundo ele: “E que dia vocês irão repor essa aula?”. O diretor muito educadamente respondeu dizendo que primeiro iria pensar em como a escola iria auxiliar junto ao luto dos alunos e professores e depois então se preocuparia com tal questão. “Peço apenas um pouco de humanidade!”, foi a sua deixa.

Por fim, a preparação das aulas era constituída pelo trabalho individual do professor em sua disciplina e coletivamente nas reuniões de avaliação e planejamento, conhecidas como “conselhos de classe”. Basicamente, os conselhos de classe davam as diretrizes do trabalho individual, como número de avaliações, distribuição dos pontos e atitudes disciplinares a serem

tomadas com os alunos. Inclusive, os conselhos avaliavam as turmas e alunos, sendo a questão da indisciplina muito importante ao lado do desempenho (avaliado através das notas). Comportamento e resultado eram os elementos essenciais nas avaliações. Professores que sofriam de “falta de controle” da sala recebiam orientações e ao longo do ano foram desenvolvidos nessas reuniões outros dispositivos, sendo o mapa de sala o mais importante deles. O mapa era o arranjo da classe em lugares pré-determinadas por uma deliberação entre professores e supervisão pedagógica. Ou seja, cada aluno tinha a sua posição na sala devidamente planejada. Como bem disse Foucault, “a disciplina organiza um espaço analítico” e cria espaços funcionais (2013, p. 138-139). O planejamento das aulas e atividades era o momento em que cada professor colocava a sua particularidade em ação. As inovações eram raras e as aulas carregavam muito do velho e conhecido “cuspe e giz”, tendo alguns derivados muito similares, como slides e videoaulas. Como a disciplina de sociologia privilegia abordagens mais alternativas no contexto escolar, eu aproveitava sempre para perguntar sobre a vida diária dos alunos, seus gostos e opiniões. Em geral, minhas aulas eram conversas cheias de perguntas, o que flexibilizava o plano de aula e tornava menos maçantes essas obrigações.

Os conselhos eram onde regras e ações eram planejadas e acordadas. Basicamente, onde as soluções para os problemas da instituição eram elaboradas através de decisões coletivas. Era também o momento em que as imposições do Estado eram “digeridas”, discutidas e formas de lidar com elas eram delineadas. Eram espaços de negociação contínua, fruto da tensão constante entre escola e as instâncias superiores de um lado, e professores e direção do outro. De uma forma, a direção era o representante imediato do Estado e meio pelo qual as suas imposições fluíam. Por outra via, os professores eram subordinados resistentes em vários aspectos, mas que não tinham acesso às instâncias superiores mesmo sendo considerados parte do Estado. Diante dessa tensão, os gestores articulavam negociações junto aos professores, os quais tinham o objetivo declarado de “facilitar” os processos e, com isso, amenizar o clima de trabalho. Esse aspecto da direção era bastante valorizado pelos professores, visto que em outras escolas a direção era bem mais inflexível e taxativa. Tais negociações regulavam também a relação que a escola tinha com os alunos, sendo eles alvos de disciplina e controle. Assim, as reuniões eram momentos em que a hierarquia escolar se tornava evidente pelo sentido do fluxo das imposições, podendo ser descrita da seguinte maneira:

Figura 1- Representação da hierarquia do sistema educacional público mineiro



Fonte: Elaboração própria.

As reuniões de pais eram, em geral, vazias. A que obtive um número significativo foi uma das primeiras do ano, em que três assuntos tomaram a pauta: o alto índice de depressão e ansiedade entre os alunos; a necessidade de os pais orientarem seus filhos quanto a sua conduta dentro da escola, desde o uso do uniforme até o vocabulário a ser utilizado; e, por fim, a eleição de diretor que ocorreria meses depois, sendo o atual diretor e sua vice candidatos à reeleição (pais e responsáveis também possuem direito ao voto). As demais reuniões tiveram uma estrutura totalmente diferente, resumindo-se a entrega de boletins aos pais ou responsáveis e a disponibilidade dos professores para conversas sobre a conduta dos alunos. Mesmo assim, a quantidade de responsáveis que comparecia às reuniões era ínfima. Era muito comum entre os professores, por exemplo, comentários de que os “piores alunos” tinham pais relapsos e que estes nunca iam às reuniões. Em geral, o que era avaliado pelos professores junto aos pais era o desempenho (aferido pelas notas) e o comportamento (conversa e respeito). Como os pais dos “bons” alunos costumavam estar presentes nas reuniões, as reclamações giravam em torno de pioras nas notas, aumento na conversa com amigos ou displicência do aluno.

Por fim, as aulas são a última parte do trabalho docente. O último capítulo será totalmente dedicado a esse momento, pela sua dinâmica altamente complexa e rica do ponto de vista antropológico. Entretanto, é importante adiantar que esses momentos revelavam uma relação mais horizontal entre alunos e professores. Isso tornava a aula um processo contínuo de negociação. Imposições eram sempre contestadas e a capacidade de coerção dos professores era mínima sem um processo dialógico. Longe de qualquer reducionismo burocrático restrito a

uma ação unilateral de “transmitir” um conteúdo para os alunos, a docência cotidiana em sala de aula possuía um alto engajamento afetivo, em que a própria *persona* do professor era colocada em avaliação e era essencial para o desenvolvimento da aula. Os alunos de forma alguma são receptáculos passivos ao que os é dispensado. Pelo contrário, estão a todo momento em tensão com tudo que os é oferecido, principalmente a pessoa do professor. Grande parte do trabalho em sala consiste em ser capaz de “encarar” a turma, entender suas nuances e aprender a administrar as interações, emoções e acontecimentos.

2.2. A MICROPOLÍTICA ESCOLAR E OS “COMBINADOS” DO COTIDIANO

O Vermelho possuía dois tipos de regras para os professores, que usarei aqui como categorias nativas: as “ordens do Estado” e os “combinados”. As regras formais eram “ordens” oriundas da secretaria estadual de educação, exigidas através da fiscalização da superintendência regional de ensino. Eram regras com baixa margem de negociação e que atingiam em cheio o cotidiano dos professores, principalmente impondo mais elementos aos aspectos burocráticos da docência. O ano de 2019 foi um ano cheio dessas “ordens”, que chegavam à escola na forma de ofícios, documentos oficiais expedidos pela secretaria de educação do estado e que tinham força de lei. Em geral, essas ordens passavam primeiramente pela direção e eram repassadas nas reuniões mensais ou, quando urgentes, eram dadas nos recreios durante a semana. Além disso, como a superintendência regional a qual a escola estava subordinada era em uma localidade próxima, a sensação de fiscalização acerca do cumprimento dessas ordens (que era feita pelos superintendentes) era maior.

Ao longo do ano, dois ofícios foram bastante significativos. O primeiro deles era sobre uma notificação que o Estado faria ao sindicato dos professores. A nova resolução do Estado obrigava os professores a reporem paralisações ou greves em até 60 dias, tendo uma série de penalidades gravíssimas para professores que não cumprissem tal prazo. As consequências tinham efeitos diferentes para efetivos e designados. Os últimos sofriam com a dificuldade de que a reposição deveria ser feita na mesma escola e, se o contrato terminasse antes da realização da reposição, o professor ficaria em débito com o Estado e isso o impediria de se candidatar a uma nova designação, além do desconto salarial. Já para os efetivos a não reposição levaria a desconto na folha de pagamento e prejuízos na sua avaliação anual. Para aqueles que estavam em estágio probatório suas notas baixas poderiam colocar em risco sua estabilidade no cargo. Aqueles que já haviam passado do tempo de estágio más avaliações teriam impactos no seu plano de carreira, como o impedimento de férias premium. Além disso, professores que davam

aulas em duas escolas diferentes teriam mais dificuldade em conciliar reposições e, com isso, as punições seriam multiplicadas. Tal medida foi sentida como uma tentativa contundente de impedir novas greves e mitigar as paralisações e que acabou surtindo efeito ao longo do ano, devido ao medo que boa parte dos professores tinha das punições e da falta de confiança no sindicato da categoria em reverter o processo.

O segundo ofício era referente a obrigatoriedade do Diário Eletrônico Digital, o DED. Como já dito, em 2019 ele foi implantado de forma substitutiva ao diário em sua versão física. Visando acelerar a transição dos professores, o Estado iniciou uma política de prazos para o preenchimento dos dados e punições para casos de negligência de tais obrigações. Semanalmente eram gerados relatórios pela superintendência regional local e logo depois entregues nas escolas, escrutinando as atividades de registro realizadas pelos professores. Os relatórios continham o nome dos professores em atraso e qual era a quantidade de trabalho em débito. Essas listas precediam os ameaçadores ofícios de notificação. Esses eram punições que traziam várias consequências negativas para os professores. As notificações atingiam cada tipo de professor de forma diferente, como as punições referentes à participação em greves e paralisações. Os designados notificados poderiam ter o contrato rescindido e ficariam impedidos de concorrer às designações futuras. Efetivos em estágio probatório (período de três anos em que o professor está sendo avaliado e não tem a estabilidade assegurada) teriam suas avaliações do estágio prejudicadas. Efetivos já estáveis teriam problemas nas avaliações anuais, decorrendo em problemas no plano de carreira. O diretor tinha uma situação mais complexa ainda. A cada professor notificado, ele também recebia uma notificação. O objetivo era que ele fosse motivado a fiscalizar mais intensamente e cobrar mais energicamente o respeito aos prazos pelos professores. Imagine o diretor de uma escola com 50 professores! As notificações poderiam levar os diretores à perda do cargo ou mesmo à impossibilidade de concorrer novamente.

Diante dessas ordens e do tom de ameaças que elas traziam, a escola desenvolveu os “combinados”. Eram, em geral, manobras da direção e dos professores para se resguardarem das “ordens” recebidas nos ofícios, mas também poderiam ser relativos às questões cotidianas internas de trabalho. Um bom exemplo foi o combinado acerca da nova política do diário digital. Sendo de amplo conhecimento que o sistema que suportava o DED era cheio de falhas e diante das ameaças de punição para ele e os professores, o diretor do Vermelho, Reinaldo, ao comunicar na reunião mensal a nova política, logo tratou de articular um “combinado”. O acordo consistia nos professores garantirem o preenchimento devido dos diários dentro de novos prazos acordados pelos professores e gestores ali em reunião. Esses novos prazos davam

tempo hábil à coordenação pedagógica em verificar os registros. Com isso, era produzido um relatório interno à escola que permitiria alertar os faltosos, assim como falhas de registro dos professores e apontar falhas reais do sistema. Isso respaldaria tanto a escola que teria maior confiança para defender os professores, quanto a secretaria no caso de erros de registros que viessem a acontecer. A escola reproduziu o sistema de controle do Estado para conseguir lidar mais empoderada com as instâncias superiores mediada pela direção. Logo no início dessa nova política os erros começaram a surgir, e a direção, devido aos registros internos produzidos, conseguia negociar com a inspetoras escolares da superintendência, eximir a escola dos erros, lograva combinar novos prazos quando problemas surgiam e evitou o recebimento de qualquer notificação.

Outro “combinado” era, por exemplo, a respeito da postura do professor dentro de sala. No início do ano, na primeira reunião de professores, a direção pediu que os professores tomassem muito cuidado com a sua postura em sala para evitar inconvenientes com os alunos. Roupas “indevidas”, palavrões durante as aulas e desrespeito com os alunos foram colocados como ações problemáticas, principalmente por conta do “público” atendido pela escola, em que tais atitudes eram consideradas comuns e que isso poderia criar situações constrangedoras para os próprios docentes. Lembro-me de um dia estar na coordenação pedagógica em meio a uma “janela”. Uma aluna do primeiro ano adentrou o recinto dizendo que havia sido expulsa de sala. O motivo era que ela tinha xingado alto no meio da aula. Quando questionada pela coordenadora pedagógica se isso era a linguagem adequada para o contexto em que estava, a resposta foi categórica: “a professora de português fala caralho na aula!”.

Notadamente, os combinados envolviam relações de poder que nem sempre permitiam uma deliberação tranquila. Um outro exemplo foi sobre o combinado acerca da distribuição de notas do último bimestre. Nesse período ocorreriam três eventos importantes para a escola: a feira de Ciências e Cultura e duas provas de avaliação externa. O primeiro ponto do combinado era o valor concedido à feira de Ciências e Cultura. Havia dois lados bastante significativos a serem considerados: de um lado, a feira despendia um grande esforço por parte dos alunos e principalmente por parte dos professores que eram os “tutores” das turmas. Por outro, geralmente, por ser um trabalho coletivo, muitos alunos conseguiam uma nota razoável com o mínimo de esforço, sendo muito difícil avaliar criteriosamente cada aluno de forma individual. Se o valor fosse baixo, havia a grande probabilidade dos alunos não se esforçarem de forma alguma pela feira, pois não valeria a pena seu engajamento, tanto para os alunos “pendurados”, pois não iriam conseguir sair da recuperação final; quanto para os “bons alunos”, pois precisavam de pouquíssimos pontos que poderiam ser alcançados de outra forma mais simples,

se já não estivessem aprovados. Somando-se a isso, a feira era um evento inspecionado pela superintendência de ensino por ser um evento integrado ao calendário letivo. E como a inspeção estava mais intensa e as penalidades mais rigorosas, não se podia permitir que o evento ficasse prejudicado. Além disso, a feira era uma boa oportunidade para a escola corroborar o seu projeto de transformação da sua identidade dentro do cenário municipal, através das avaliações das supervisoras. A decisão final então foi que a feira valesse dez pontos, que geralmente era o valor que era de uso livre dos professores (os outros quinze pontos eram divididos em um simulado de cinco pontos e uma prova de dez).

Figura 2 – (Quadro 1) - Tabela de distribuição da pontuação do último bimestre de 2019

Atividades Avaliativas	Feira de Ciências e Cultura	Provão	Simulado	Pontos Extras: Saeb e Simave	Nota Final
Pontuação	10	10	5	6	25 (31)

Além da feira, todos os anos é de praxe duas provas serem aplicadas para avaliação da educação e das escolas: a prova Brasil, vinculada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e o Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (o Simave). Todavia, como essas avaliações não possuem impacto direto na vida dos alunos, não sendo nenhuma delas obrigatória, o mais comum é eles nem irem realizar as provas ou as fazerem de forma bastante desleixada, o que resultava em notas baixíssimas para a escola. Isso é ruim porque a atual política do Estado é baseada nesses resultados, e notas baixas diminuem tanto o aporte de recursos como também as notas das avaliações dos funcionários da escola. Trata-se de uma falácia do sistema, sendo ele altamente eficaz em punir, mas totalmente ineficiente em subsidiar melhores resultados. Essa política não era aceita sem protestos, porém os descontentamentos esbarravam na capacidade do Estado de se escusar a partir da esquiva das instâncias superiores de qualquer responsabilidade sobre a elaboração da política. Assim, a escola se via na necessidade de remediar como era possível. De forma a estimular os alunos a realizarem as provas, criou-se dois movimentos: um deles era a afirmação de que o conselho tutelar iria buscar os alunos faltosos em suas casas para a realização das provas. O outro era que os alunos que a fizessem e demonstrassem terem se esforçado receberiam certa quantidade de pontos “extras” no bimestre. A direção salientou junto aos professores que não poderia ser uma quantia irrisória, pois enfraqueceria a proposta. Com isso, a direção e nós professores chegamos ao combinado no conselho de classe de que três pontos seriam uma quantidade razoável. Como eram duas

provas, seriam seis pontos ao todo. O bimestre valeria assim 31 pontos, apesar de oficialmente serem apenas 25. Um exemplo auxilia no entendimento. Um aluno possui as seguintes notas: 4 pontos no “provão”, 1 ponto no simulado e 9 pontos na feira. Ele teria em tese 14 pontos no bimestre. Mas se ele fizesse as duas provas, ele teria mais 6 pontos a serem somados. Logo sua nota bimestral aumentaria para 20 pontos.

Anderson, o professor de português do terceiro ano, por trabalhar em outra escola, não pôde estar presente na reunião. Ao final do bimestre externou no grupo de WhatsApp dos professores e funcionários que achava o número de pontos da feira e principalmente das avaliações externas muito elevado e que não concordava de forma alguma com aquele combinado. Além dele, alguns professores que antes haviam concordado com o “combinado”, ao verem a oportunidade, também demonstraram a sua desaprovação. O argumento foi de que o último bimestre é o momento em que boa parte dos alunos estão “pendurados”, ou seja, precisando de notas relativamente altas para alcançarem a aprovação, evitando a recuperação final. E com tal distribuição, principalmente com relação à feira, que era comum a todas as séries, muitos desses alunos seriam beneficiados. Para esses docentes, o esforço dos alunos dispendido na feira não poderia ser comparado ao estudo particular a ser dedicado a cada uma das disciplinas. Nas séries finais a questão era mais polêmica ainda. As avaliações seriam realizadas de dois em dois anos nas séries finais de cada ciclo (nono ano para o fundamental II e terceiro ano para o ensino médio), anos em que o aluno não pode ser reprovado em nenhuma disciplina. Isso, segundo eles, exigia uma maior intensidade da cobrança, assim como do rigor nas avaliações. As reclamações acerca desses anos eram muito mais contundentes, principalmente em relação ao 3º ano, sob a justificativa de que eles saíam dali para o mercado de trabalho. Assim, houve forte rebuliço por conta dos pontos, pois, segundo os professores, a quantia de pontos os levaria a terem que “passar” alunos que não tinham nenhuma condição de serem aprovados. A direção por outro lado enfatizava que era preciso pensar coletivamente, pois a escola e eles (funcionários) estavam literalmente “nas mãos dos alunos” por conta das avaliações externas. Por fim, o combinado foi cumprido, e realmente grande parte dos “pendurados” foi beneficiada e o clima de tensão permaneceu durante o restante do ano. Contudo, a origem do problema se perdeu no meio do caminho: novamente fica patente a capacidade da secretaria de educação de escamotear sua responsabilidade diante das políticas executadas e empurrar deliberadamente tal responsabilidade e suas consequências para a escola (professores, direção e alunos). Afinal, o próprio Estado poderia tornar tais avaliações obrigatórias e criar mecanismos institucionais oficiais para combater a evasão e a falta de empenho dos alunos.

Em meio aos combinados havia sempre um ideal de coletividade trabalhado pela direção e pelos professores mais antigos da escola. Havia um grande esforço em criar uma atmosfera de cooperação e apoio mútuo. Esse sentimento de um projeto coletivo comum à direção e professores (e em parte aos pais e responsáveis) se concretizava no cumprimento das ordens e na articulação e execução dos combinados. O efeito prático disso era que quase sempre se evitava maiores tensões na já intensa relação entre professores e direção por conta das exigências do Estado.

Assim, os combinados eram uma espécie de tentativa dos gestores (direção e coordenação pedagógica) de manterem uma estabilidade institucional mínima e administrarem conflitos e prejuízos possíveis entre as partes: professores, alunos e instâncias superiores dentro da instituição escolar; visto que envolviam consequências bastante significativas⁹. A gestão, então, coloca-se em duas linhas de frente, em duas zonas de articulação da escola: primeiro, a relação do Estado com a escola, que atinge diretamente os professores; e, segundo, a relação dos alunos com a escola, sobretudo mediando relações mais tensas entre docentes e discentes. O “jeito” da gestão do Vermelho era baseado na capacidade de estabelecer esses combinados, que apesar de serem assimétricos (pois a sua causa praticamente não poderia ser evitada mediante a escusa do Estado), tentavam amenizar imposições, evitar conflitos, agilizar processos, amenizar punições, controlar confusões e criar um ambiente de trabalho mais agradável. Era um atestado de boa vontade e empatia da direção para com os professores e alunos.

Erving Goffman defende em seu prefácio a *Manicômios, prisões e conventos* que qualquer grupo de pessoas que compartilhe uma parcela significativa de tempo juntos desenvolve uma vida própria significativa, razoável, normal e com “pequenas conjunturas” (GOFFMAN, 2015, p. 8). Quando elas atingem certo nível formal é comum chamar estes agrupamentos humanos de instituições. Mary Douglas (1986) entende que as instituições só são possíveis quando há cooperação e solidariedade. Entretanto, discorda radicalmente que elas possam ter qualquer espécie de “mente”, como se fossem indivíduos. Instituições não podem ter opiniões próprias, ela afirma, contrariando Durkheim quanto a ideia de um agente externo atuando sobre os atores (DOUGLAS, 1986). São os próprios atores que exercem as forças ou são alvo delas. A instituição escolar se revela um grande acordo assimétrico, em que concessões

⁹ As ameaças nunca se cumpriram na escola onde realizei eu campo, pois não houve nenhum incidente que levasse a punição. Todavia fora do Vermelho, houve apenas um caso de um professor que foi punido, sendo um caso extremo, pois segundo os professores ele nunca havia feito chamada e suas notas eram dadas sem grandes critérios.

são feitas em vista de um equilíbrio precário. A assimetria vem de uma capacidade do Estado de apagar seus rastros, aquilo que Michael Herzfeld (2016) chamou de “as raízes simbólicas da burocracia”. A burocracia se autorreferencia em um discurso de estabilidade e racionalidade. Como Weber salienta, a burocracia moderna é regida por normas que estabelecem atividades regulares distribuídas de forma fixa como deveres oficiais, a autoridade é concedida visando a execução dos deveres e se cumpre através de medidas metódicas, regulares e contínuas executadas por sujeitos qualificados (WEBER, 1982). Normas, autoridade e medidas metódicas. Porém, como conciliar as tantas falhas irracionais e não razoáveis que eram presentes no cotidiano escolar? Como conciliar o constante jogo de “batata-quente” que sempre parava a música na vez dos professores e direção, a parte inferior da pirâmide burocrática?

Weber encarava a racionalização do mundo como um movimento inevitável da modernidade. Todavia, ledor engano é pensar que essa racionalidade também não é uma forma de simbolismo. O próprio Weber em sua obra prima deixa muito claro que o espírito capitalista tinha parte de seu substrato em uma ética religiosa (WEBER, 2013). Se esquecer desse fato abre caminho para a reificação do Estado e para o engano que acusa Douglas em se pensar uma instituição sem agentes. Essa visão do Estado como uma abstração encerra facilmente a discussão no mantra “é culpa do sistema”. Contudo, o “sistema” é uma crença (por isso a importância do simbolismo) estimulada pelo próprio Estado, ou melhor, as pessoas que o compõe, com fins de garantir a indiferença, a impossibilidade de responsabilização concreta e a confiança dos cidadãos. Afinal, as ameaças contavam com a pia credulidade de todos nós e nunca se “pagou pra ver” se elas iriam se concretizar. Ou seja, a eficácia não vinha da punição concreta, mas da crença na certeza da punição. O cotidiano escolar no Vermelho era estabelecido em grande medida por esse mecanismo burocrático que induzia a escola ao fatalismo perante os agentes estatais a qual se reporta e a transformava também em Estado. A saída encontrada foi criar procedimentos cotidianos que visavam lidar com as ordens de cima. A escola era o detento que faz a guarda de si mesmo.

O fluxo do poder não apenas se impunha em forma de vigilância e disciplina sobre os funcionários da escola, utilizando-se do direito (os ofícios) e da verdade (o dever do cargo que exercem); mas, criava também todo um enquadramento, uma disposição de valores e sentimentos que modulava o trabalho do diretor, coordenadora, secretárias e professores. O sistema através de seus dispositivos burocráticos criava disposições e valores que, uma vez encarnados (corporificados), levavam estes sujeitos a reproduzirem e manterem de pé essa microfísica do poder dentro das escolas.

Por outro lado, tais situações também evidenciaram aquilo que Michel de Certeau (2014) classificou como “maneiras de fazer”. Ou seja, junto à diluição dos funcionários da escola na trama burocrática, tornando-os o próprio Estado, havia o agenciamento da burocracia por parte deles, indicando a manipulação que os burocratas têm do “sistema” que aqui os permite esboçar alguma inconformidade com o jogo de forças estabelecido pela hierarquia imposta. E tal agenciamento, que teve seu clímax na greve de 2020, pode ter limiares que revelam limites do simbolismo burocrático e recuperam o fio de Ariadne no labirinto estatal que levam as pessoas de carne e osso.

Isso revela um cotidiano escolar que passa longe de uma visão romântica da escola como uma instituição constituída primariamente de processos educativos. Ela se constitui significativamente de uma práxis voltada para dilemas burocráticos. É dentro desse quadro de grandes exigências de desempenho, poucos recursos, altas cargas de trabalho e uma instabilidade institucional que a indisciplina se revelará um grande problema a ser resolvido pelo Vermelho. Entretanto, essa questão envolvia um outro processo em andamento na escola. É sobre ele que desejo me ater agora.

2.3. O MOVIMENTO PELA MUDANÇA DA IDENTIDADE DA ESCOLA

O Vermelho é uma escola de periferia que atende a uma população de baixo nível socioeconômico. Em um censo que realizei na escola, foi constatado que praticamente 100% dos pais ou responsáveis dos alunos tinham no máximo o ensino médio completo. Não eram raras as falas de professores acerca da violência na região. Essa ideia de pobreza e violência trouxe uma certa identidade estigmatizada para escola que, aos olhos da direção e dos professores efetivos, precisava ser “superada”. Havia um acordo tácito acerca de um projeto em torno de uma nova identidade, algo que fui entendendo ao longo do tempo. Alguns eventos foram importantes para isso e os descrevo abaixo.

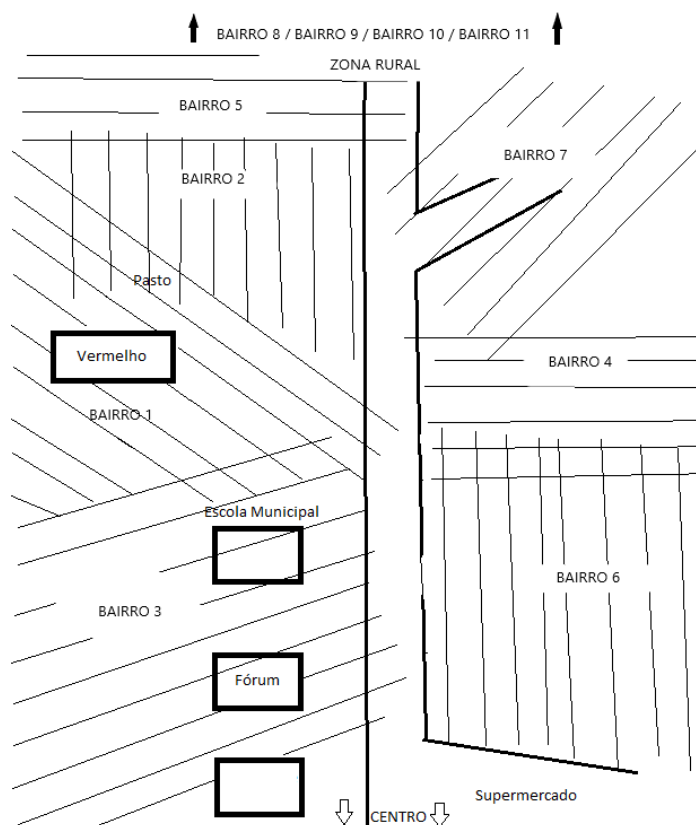
No início do ano letivo, após uma manhã de trabalho, dirigia-me de ônibus em direção ao centro da cidade. Nessa viagem, acabei conversando com uma mulher que estava sentada a meu lado. Em meio a conversa, ela acabou me dizendo que era mãe de dois alunos da escola JP, aos quais inclusive eu mesmo dava aula. Eu era professor de Sociologia dos três anos finais da educação básica que formam o ensino médio. Sua filha era do 1º e seu filho do 3º ano. Quando disse a ela que era professor deles ela começou a falar baixo e me disse como que me alertando: “O problema daquela escola o senhor sabe qual é? Lá tem muito maconheiro! Rola

muita droga lá!”. Respondi que não sabia e nem tinha visto nada sobre aquilo até agora. Mas ela insistia de que era algo de amplo conhecimento.

Uma outra conversa, esta com um dos meus alunos, foi essencial para entender esse processo. Ele estava no segundo ano do ensino médio e era um dos poucos que moravam no centro da cidade. Um dia estávamos no ponto próximo à escola esperando o ônibus após a aula, e o perguntei a quanto tempo ele estudava no JP. Ele disse que desde o 6º ano. Perguntei se a escola sempre teve aquela infraestrutura, visto que eram raras escolas com tantos recursos físicos. A resposta foi não. Antes do atual diretor a escola era ruim. Tinha uma galera “pesada”, a escola era malconservada e não tinha a mesma infraestrutura que agora. O atual diretor era professor da escola, “um bom professor” segundo ele, mas, ao seu ver, ele era “melhor ainda” diretor.

Esse estigma da escola que a condenava a uma identidade marginalizada ainda era reforçado pelo fato de sua localidade ser considerada na cidade uma zona perigosa. Um amigo que morava em outra região da cidade e me hospedou nos primeiros dias de trabalho, alertou-me dizendo “que eu ficasse esperto por aqueles lados, pois lá tem fama de perigoso”. Os professores, em geral, carregavam também essa visão, principalmente os novatos que nunca haviam dado aula lá e eram da cidade. A fama se dava principalmente por conta de um bairro, o chamarei de “bairro 2”, que abrigava um intenso tráfico e disputas contínuas pelas zonas de venda. Isso era muito comum para os alunos, especialmente para os que moravam no bairro e contavam sobre parentes e amigos envolvidos nessas disputas. Contudo, a região era muito maior e se alastrava até a zona rural da cidade. Ao todo eram cerca de 10 bairros no entorno da escola atendidos por ela. O mapa abaixo foi feito com o auxílio de professores e alunos.

Figura 3 - Mapa da região da escola



Fonte: Elaboração própria.

Como já dito, a região da escola Vermelho era periférica e de nível socioeconômico baixo. O bairro 1, onde estava localizada a escola, era aparentemente tranquilo. Todavia, a escola possuía uma forte defesa contra assaltos que, segundo a direção e professores, foram muito recorrentes nos anos anteriores. Assim, os muros eram altos com cercas de arame farpado com alta tensão por toda a sua extensão. As salas eram todas gradeadas, principalmente os laboratórios que abrigavam computadores, aparelhos de ar-condicionado e projetores, produtos de alto valor muito visados pelos assaltantes. Um dos assaltos foi comentado pelo diretor e professores mais antigos, sendo o autor um ex-aluno da escola. O clima de insegurança era em especial por conta do bairro 2, mas também haviam casos de violência e criminalidade nos bairros 1, 3, 4 e 6. O bairro 2 se dividia em duas regiões: a parte alta e a parte baixa. A parte alta era ocupada pelos moradores considerados “tranquilos”, sendo moradores de mais tempo na localidade. Já a baixada era onde as zonas de vendas de entorpecentes ocorria e a violência era mais intensa. O bairro 3 era chamado pejorativamente de “as casinhas”, em referência ao projeto habitacional inicial que o estabeleceu, o que era na verdade um grande prédio longitudinal com vários apartamentos. Porém, perceptivelmente, os alunos que moravam lá aparentavam ter uma condição financeira melhor, sendo as zombarias uma categoria de

acusação diante de um status superior. O bairro 7 era visto de forma pejorativa pelos alunos por ser mais afastado. Era uma região mais recente onde o tráfico era bem menos intenso que no bairro 2. De forma contraditória, a criminalidade do bairro 2 era tanto alvo de zombarias pelos alunos, como de bravatas dos alunos que lá moravam, evocando um imaginário de virilidade e poder diante dos demais. Os bairros 8, 9, 10 e 11 eram bem distantes da escola, pertencendo à zona rural da cidade. Os estudantes dessas regiões eram constantemente chamados de “roceiros” e muitas piadas eram feitas pelo fato de terem que acordar muito mais cedo que os colegas por conta do longo trajeto até a escola. Apesar das zombarias com cada bairro, os alunos em vários momentos pareciam reproduzir o discurso acerca da região da escola, encarando-a como uma localidade inferior diante do restante da cidade.

Ao que parece, essa visão negativa da região onde estava localizada a escola acabou se estendendo também à escola. Diante desse aspecto depreciativo, a direção investiu fortemente na infraestrutura da escola. Esse foi um dos fatos mais chamativos, a meu ver, e que me convenceram a escolhê-la como o campo de pesquisa. Fugindo fortemente dos padrões esperados das escolas públicas de Minas Gerais e talvez do Brasil como um todo, a escola tem uma infraestrutura invejável, apesar de não conter refeitório e quadra poliesportiva, elementos comuns de escolas públicas. Todos os anos a escola recebe uma nova pintura. As salas possuem carteiras e cadeiras em ótimo estado, não havendo nenhuma delas quebrada nas salas. Os quadros estavam em boas condições. No início do ano, metade das salas contava com ar-condicionado, o que ao final do ano se tornou realidade para todas elas. A biblioteca, segundo a direção, continha o maior e melhor acervo da cidade e região. Havia um laboratório de informática com mais de 40 computadores funcionando e com acesso à internet, além de um projetor digital específico para o laboratório. Os demais laboratórios também possuíam um projetor cada, além de haver um projetor móvel que poderia ser levado para as salas. Havia também um laboratório de ciências com kit de reagentes, microscópico e outros dispositivos para uso dos professores das ciências naturais. A escola em geral tinha merenda “duplicada”, sendo uma das opções uma sobremesa ou fruta. Havia sobra de livros didáticos e os professores ainda tinham direito a quantidade ilimitada de impressões. Nunca houve falta de nenhum material e era bem menos comum do que em minhas experiências anteriores ver alunos rabiscando carteiras ou mesmo as paredes. As janelas não tinham nenhum vidro quebrado, pois, se isso viesse acontecer, a troca era imediata. A escola contava com dois funcionários, seu Flávio e seu Edilson, que eram uma espécie de “faz tudo” da escola, resolvendo pequenos problemas elétricos, instalações hidráulicas e pequenos reparos ao longo do prédio. E a direção mirava aumentar o espaço da escola através da construção do refeitório e quadra poliesportiva.

Apesar dessa excelente infraestrutura, a escola tinha um grave problema de vários alunos dos bairros do entorno serem matriculados por seus responsáveis em outras escolas mais centrais. Legalmente, os pais tinham liberdade para decidir onde matriculariam seus filhos, sendo o único empecilho o fato de haver vagas disponíveis, visto que a preferência era para os alunos que moravam próximo das escolas. No fim do ano, por exemplo, os alunos (que vinham de outras escolas, principalmente da escola municipal de ensino fundamental I no mesmo bairro) recebiam um kit contendo um jogo completo de material escolar. Era uma estratégia da direção de tentar convencer os pais de que o Vermelho era uma boa opção diante das demais escolas públicas da cidade.

Essas ações buscavam renovar a identidade da escola perante a comunidade e mediante as demais escolas da cidade. Essenciais nesse projeto eram as visitas das supervisoras da superintendência regional local. As visitas sempre eram marcadas por um atendimento particular e bastante prestativo do diretor. A feira de ciências e outros eventos tinham também a função de revelar uma nova “cara” da escola, pois sempre recebiam visitas das supervisoras. Ao longo do ano as comparações com as demais escolas da cidade foram surgindo e sempre se salientava a emergência de um novo momento da instituição. Durante a campanha realizada para a eleição da direção do colégio, o diretor sempre salientava os avanços alcançados na sua gestão. Um evento foi bastante marcante nesse sentido. A cidade, na segunda metade da primavera, foi fortemente afetada pelas chuvas. A escola acabou sendo afetada pelos fortes ventos de um dos temporais, tendo parte do prédio danificada severamente. O procedimento usual era aguardar o engenheiro da superintendência e sua autorização para realizar o pedido de conserto, mediante envio de uma verba do governo estadual. Todavia, era do conhecimento da maioria dos funcionários da escola que esse processo poderia levar anos para ser realizado! Em meio a isso, a escola seria obrigada a fechar um de seus laboratórios para realocar uma das turmas que teve a sala inutilizada. Diante desse cenário de morosidade e descaso, a direção tomou a atitude imediata de resolver por conta própria o problema. O pai do diretor foi chamado, visto que era perito em serviços gerais de construção civil. Uma reserva do caixa da escola foi acionada, além de várias doações realizadas por professores e conhecidos. A escola, então, rapidamente despertou uma ampla rede de parceiros que possibilitaram mão-de-obra mais barata, material de baixo custo e serviços públicos gratuitos. Em pouco mais de uma semana, o problema estava totalmente resolvido e as turmas retornaram às suas salas originais. Logo no fim da reforma a superintendência ligou para a escola para verificar se as aulas estavam correndo normalmente e avisar que o engenheiro estava marcado para visitar a escola e iniciar o processo de reparo. O diretor, então, respondeu que as aulas estavam ocorrendo normalmente

sim, mas, calando-se, consentiu com a visita do engenheiro. Ele nunca apareceu. Quando isso foi repassado a nós professores, alguns lembraram que havia escolas há mais de dois anos com parte do telhado destruído, aguardando ainda a visita do engenheiro e a liberação das verbas para o reparo.

Para além do Estado, diante de todo esse esforço, havia mais uma grande dificuldade para esse processo de transformação da identidade: o baixo desempenho escolar dos alunos. O baixo desempenho tinha relação importante com a representação que professores e alunos tinham da escola. Como já foi dito, o público era um dos fatores importantes para efeito da comparação entre as escolas da cidade. E aqui ele tinha importância fundamental. Pois, a associação que era comumente feita tanto pela direção, como pelos professores, era de que o baixo desempenho estava relacionado ao contexto de vulnerabilidade dos alunos. Apesar de tal relação encontrar respaldo na literatura sobre educação (ANDRADE ; LAROS, 2007; MARTINS ; CALDERÓN, 2016), importa mais aqui salientar como essa associação está profundamente ligada às representações que professores, gestores e alunos tinham das condições sociais e como essas representações estavam em disputa.

O impacto do contexto social de vulnerabilidade dos alunos era diferente nas análises dos professores, gestores e alunos. Para os professores, a importância era menor devido a uma valorização muito maior da iniciativa pessoal. Em suma, muitos professores possuíam trajetórias em que o esforço individual estava inerentemente integrado à educação formal, que foi o meio utilizado para a manutenção ou ascensão social de grande parte deles. Assim, a ideia de desempenho estava, nesse sentido, muito ligada a uma própria disposição individual do aluno, mesmo que este se encontrasse em um contexto social desfavorável. Na verdade, para muitos professores, o contexto social deveria ser um incentivo a se buscar uma situação social superior. Um rápido exemplo foi uma conversa que tive no jantar de formatura dos alunos do terceiro ano. Um dos professores de geografia, Lourenço, falava em tom de desabafo sobre alguns alunos “desaforados” que acabaram sendo “empurrados” no fim do ano. Segundo ele, tais alunos não tinham aparentemente nenhuma motivação para estudarem e ainda não tinham qualquer respeito pela sua figura dentro de sala. Inclusive, uma aluna desse grupo teria dito a ele em tempos anteriores que não iria fazer nada dentro de sala e ainda seria “empurrada” no fim do ano, porque não poderia ser reprovada por conta da idade. Diante dessa fala, ele externou: “Olha eu não vim de um berço de ouro. Eu tive que trabalhar muito para ter uma vida um pouco melhor que tenho hoje. Mas eu precisei estudar. Os alunos parecem que não entendem isso: que na condição deles pra terem uma vida um pouco melhorzinha é preciso estudar!”.

Todavia, a responsabilidade por essa consciência não era totalmente imputada aos alunos, mas também sobre os pais. Isso ficava muito evidente na desaprovação dos professores quando um responsável não ia às reuniões da escola ou, mesmo quando ia, mostrava-se complacente ou ameno diante das reclamações acerca do aluno. Um caso que ocorreu comigo pode ilustrar isso melhor. Na única vez em que retirei alunos de sala, logo no início do ano, levei para a coordenadora dois deles, Ismael e Ezequiel. Ismael já tinha a família conhecida na escola e era sabido pela coordenadora que seus responsáveis não apareceriam lá. Mas, os responsáveis por Ezequiel não eram ainda conhecidos. Assim, sua mãe foi chamada para conversar com os professores. No dia, como eu estava aplicando prova, não cheguei a tempo de conversar com ela. Mas, o professor de química o fez. Quando ele encontrou no recreio comigo me disse que havia conversado com ela e logo me avisou “olha, não espere nada dali. Ela está perdidinha, além de ser bem ‘devagar’. Você vê que ela não sabe mais o que fazer com o filho”. Análises como essa eram bem recorrentes e revelavam que havia uma associação feita pelos professores entre a postura dos pais com os filhos, o comportamento e o desempenho escolar deles.

Já os gestores tinham uma posição um tanto diferente. Em suas narrativas, a motivação dos alunos era fatalmente atingida pelo seu contexto de vulnerabilidade, principalmente aqueles que tinham “famílias problemáticas”. Isso poderia envolver casos de violência doméstica, abandono, dependência química, envolvimento com o crime pelos pais ou responsáveis ou simplesmente pobreza. Na verdade, esse era o principal fator alegado tanto para a conduta, quanto para o desempenho dos alunos. Era comum nas falas do diretor o apelo aos professores quanto a uma maior sensibilidade à questão do “social”. Tanto para o diretor Reinaldo, quanto para a coordenadora Marilda, a grande particularidade da escola era esta: o “social”. Esse foi o fator evocado por eles em quase todos os grandes problemas ao longo do ano, como nos casos generalizados de depressão e automutilação, assim como o baixo desempenho nas avaliações internas e externas. Essa postura parecia se basear especialmente no fato da coordenadora e do diretor terem um conhecimento bem mais amplo das histórias de vida dos alunos. Sempre era falado que os alunos problemáticos tinham pais ausentes, uma trajetória carregada de traumas e privações, ou mesmo a falta de exemplos de “sucesso” sadios dentro de casa. Uma das falas mais marcantes a esse respeito foi quando me dirigi a eles para perguntar se poderia acompanhar os professores para minha pesquisa. No momento eles tinham acabado de conversar com um casal de namorados “problemáticos” da escola. A permissão não foi apenas concedida, mas houve a seguinte fala:

“Olha, você deveria acompanhar um dia aqui conosco também, para você ver o que a gente recebe aqui. O nosso trabalho é um outro mundo. Se você soubesse o que esses alunos passam, você veria que o que eles fazem em sala não é nem perto do que se poderia esperar que eles fizessem! A Sandra mesmo, esse relacionamento “maluco” que ela tem com o Dante... Tem um problema terrível com o pai. Uma coisa “fora da casinha” mesmo!”

Sandra era uma aluna do primeiro ano que namorava Dante do terceiro. Foram alunos inclusive com quais me aproximei bastante e tive muitas conversas com eles. O relacionamento deles era conhecido de toda a escola, pois o Dante era um aluno popular, brincalhão, um típico “bagunceiro”. Diante disso, Sandra era bastante ciumenta e diversas vezes faltava às aulas, avaliações, não realizava as atividades apenas para vigiar (nas palavras dela) seu companheiro.

Três professores advogavam constantemente a posição dos gestores. Um deles, Roberto, era um professor antigo da escola, que já havia sido diretor da mesma e era morador da região, sendo sua casa no bairro 2. Ele sempre falava aos outros professores que o diferencial da escola eram os alunos, e eles tinham necessidades particulares. Eles eram “especiais”, em uma tentativa de classificar as peculiaridades do público. Já Heloísa era também professora de física efetiva do colégio Vermelho e vice-diretora em outra escola no período noturno. Ela também salientava o contexto social particular que ali era encontrado. A professora era também professora de ioga e *Reiki*, e constantemente dizia que os alunos estavam energeticamente desequilibrados. Segundo ela, o contexto deles era muito carregado, o que os sobrecarregavam de más energias. E, por fim, um dos professores de História, Arouca, era famoso por viajar periodicamente e sempre postar fotos nos diferentes lugares que visitava. Como vários dos alunos o seguiam nas redes sociais, os comentários sempre aconteciam, na maioria das vezes em tom jocoso e que imputava ao professor um status de rico. O professor utilizava disso como fator motivacional para os alunos, dizendo que eles também poderiam ter aqueles momentos. E o caminho para isso era estudar. Segundo ele, os alunos não conheciam outras realidades fora a que viam nos seus bairros e isso tolhia projetos para além da pobreza em que viviam. O professor via então nos seus perfis virtuais uma oportunidade para ampliar o horizonte de possibilidades dos alunos.

Já os alunos tinham uma visão que misturava a meritocracia individualista dos professores com uma visão jocosa da realidade. Era muito comum zombarem uns aos outros de “vagabundos” ou “safados”, sobretudo quando algum de seus colegas era chamado a atenção. Eram comuns discussões acerca de quem havia feito as atividades exigidas pelos professores, em especial perante as medidas disciplinares impostas pelos professores. Essas discussões evidenciavam que para os alunos não cumprir as atividades propostas era um motivo justo de

repreensão. Essa ideia de justiça era muito importante, pois ela definia se os alunos aceitariam de bom grado ou não as medidas disciplinares. Em um caso de falta de legitimidade das medidas disciplinares ao olhar discente, eles geralmente assumiam uma postura mais rebelde e contestadora. Para eles, não havia uma forte relação entre seu contexto de pobreza e uma conduta escolar displicente. Na verdade, seu contexto era muito mais associado à falta de oportunidades de consumo e não estava imediatamente ligada à educação formal, pois tais oportunidades poderiam ser alcançadas por outros meios que não exigiam uma alta escolaridade, como se tornar youtuber ou um jogador profissional de vídeo games. Interessante era que a maioria deles dizia enxergar a educação formal como muito importante e que ela era um dos meios possíveis de ascensão social. Todavia, a grande maioria dizia que estudar “não era para eles”.

Essas representações de professores, gestores e alunos formavam um discurso muito forte na escola de que os alunos do Vermelho eram de um lado “bons”, mas por outro “fracos”. Esse aparente paradoxo possui duas categorias diferentes em jogo: a ética discente e o desempenho escolar. A questão da ética dos alunos foi algo notável desde o início do meu trabalho. Era algo recorrente oriundo dos professores mais antigos que, apesar das condições sociais e econômicas dos alunos, eles eram respeitosos e não-violentos. Isso se resumia no bordão “nossos alunos são bons”. A ideia era de que os alunos em geral não tinham posturas mais agressivas ou ameaçadoras como talvez alguns professores novatos poderiam esperar mediante a fama da região. Havia um comportamento indisciplinado e displicente, às vezes, até mesmo uma postura mais leviana, mas nunca passava disso. Ameaças, agressões, retaliações eram casos inexistentes na escola, o que ao longo do ano se manteve constante, apesar de que eram possibilidades nunca descartadas. Inclusive, na primeira reunião do ano que foi feita com os professores, a direção enfatizou de que não era aconselhável os professores discutirem com os alunos pois era impossível prever a reação deles e de seus responsáveis. Mas, apesar do aviso, era constante a insistência na caracterização dos alunos como “bons”.

O discurso era de que os alunos eram “bons”, apenas faltavam a eles referenciais melhores. Nesse sentido, o apelo à “postura” dos professores era contínuo, pois se entendia que uma conduta incivilizada marcada por palavrões, gritaria e ameaças era algo comum ao contexto dos alunos. Por outro lado, os “bons” exemplos eram sempre tomados como referências a serem reproduzidas. Aspectos como o trabalho honesto e uma postura respeitosa dos responsáveis eram sempre ressaltados como práticas a serem reproduzidas pelos alunos. Dessa forma, era preciso que os professores reforçassem os bons aspectos de uma boa conduta

já presentes no contexto dos alunos e ainda os mostrassem uma nova realidade, por serem, segundo a direção, referências importantes para os alunos.

Contudo, a questão do “social” também afetava o desempenho discente. Era nesse sentido que se dizia que eles eram “fracos”. Nesse contexto, até mesmo o adjetivo “bom” mudava de semântica. Um aluno “fraco” era um aluno com dificuldades de aprendizagem e de raciocínio, já um aluno “bom” era o seu oposto: um aluno inteligente, esperto e dedicado. Três alunas do ensino médio eram os exemplos mais recorrentes entre os professores que eu conhecia, por dar aulas também para elas. Eram todas garotas; Ester do primeiro ano, Rebeca do segundo e Vivian do terceiro. Eram alunas com as melhores notas em todas as disciplinas, ganharam diversos prêmios ao longo do ano em concursos da cidade e da própria escola. Tinham um comportamento de profundo respeito pelos professores, eram extremamente proativas nas aulas, respondiam às perguntas feitas e sempre tinham o caderno completo. As alunas eram então uma espécie de modelo do aluno ideal: inteligente, polido, contido e cordial. Abu-Lughod (2018), em seus estudos, apontou a relação existente entre sistemas morais que ditam comportamentos particulares aos gêneros e às divisões sociais hierárquicas, no caso de suas pesquisas na sociedade beduína. No caso beduíno, tanto homens quanto mulheres que se comportavam de forma “vergonhosa” diante dos ideais de cada gênero (das mulheres o pudor e dos homens a honra e autonomia) eram considerados inferiores (p. 258).

A relação entre o respeito e o desempenho discente gerava uma escala de tolerância por parte dos professores. Alunos respeitosos e de fácil acordo podiam até ser considerados indisciplinados, mas se tivessem um desempenho escolar razoável eram geralmente bem tolerados nas aulas. Menos tolerados eram aqueles que não tinham boas notas, mas eram pelo menos “tranquilos”. Porém, alunos desrespeitosos e de notas baixas eram considerados “ruins” ou “difíceis”, sendo alvo constante de medidas disciplinares. Eram alunos que “bagunçavam” as aulas e com quem não era possível estabelecer uma negociação mínima, pois sempre respondiam com escárnio aos professores. Assim, a ideia que se tinha da grande maioria dos alunos não era de violência ou agressividade, mas sim de rebeldia, impolidez, desinteresse e dificuldade em aprender. Diante desse cenário, a indisciplina era então um fenômeno que externava, confirmava e alimentava a reprodução dessa representação que professores, gestores e até os próprios alunos tinham acerca do público discente.

Todo esse sistema de avaliações e representações acerca dos alunos nos remete à ideia de Goffman de que as instituições totais tendem a dividir em um grupo controlado e uma equipe de supervisão, em que cada um desses grupos tende a desenvolver uma visão estereotipada e hostil do outro grupo (2015, p. 19). O Vermelho, apesar de não se enquadrar no perfil de uma

instituição total (o que acredito seja o caso da grande maioria das escolas), alimentava tais caricaturas entre professores e direção diante dos alunos e responsáveis. Essas visões estereotipadas atenuavam a responsabilidade estatal e desviavam o foco da verdadeira fonte de boa parte dos problemas cotidianos da escola: o funcionamento do sistema estadual de ensino.

Dessa forma, a escola tinha um passado a ser superado, mas um entorno que dificultava tal processo. O contexto de vulnerabilidade social era, principalmente para os gestores e professores, fator importante na explicação do comportamento e desempenho dos alunos. Isso era um dos principais dilemas que emperravam a escola em busca de uma “excelência institucional” e minavam um maior sucesso de uma transformação completa da identidade da escola dentro da comunidade local e do cenário educacional municipal. E, novamente, o Estado apaga os seus rastros no jogo das responsabilidades.

2.4. A INDISCIPLINA COMO UM PROBLEMA INSTITUCIONAL

“Arthur, você é da área aí de ... sociologia, né!? Como a gente faz? O que pode ser feito nessas condições?”

Esse foi o questionamento que me foi feito por um dos professores de matemática do Vermelho. Estávamos na sala dos professores apenas nós dois. Juvenal era um professor “das antigas”. Dava aula para as turmas de fundamental, primeiro e segundo ano do médio. A conversa se tratava dos alunos de suas turmas. Ele ficou um tempo falando dos “problemas” familiares de vários deles. Pais presos, casos de abuso e violência doméstica, abandono dos filhos, pobreza extrema, fome e privação, eram capítulos das histórias dramáticas deles. A seu ver, as famílias “despejavam” os alunos na escola como que se “livrando” deles. Tais alunos eram totalmente desinteressados nas aulas, recusando-se a fazerem as atividades e não tendo nenhuma preocupação com as suas “chamadas de atenção”. Pareciam não ter nada a perder, nenhum sonho que envolvesse alguma perspectiva de ascensão social. Isso resultava em uma visão que não via nenhuma utilidade na educação formal. Para Juvenal, o Estado tratava muito mal os professores e ainda esperava que eles “fizessem milagre”. Diante desse cenário, ele se virou e me fez a pergunta transcrita acima: “Arthur, você é da área aí de ... sociologia, né!? Como a gente faz? O que pode ser feito nessas condições?”. Em um primeiro momento achei que era uma pergunta retórica, carregada de ironia. Mas, com o passar dos segundos percebi que ele me olhava realmente esperando uma resposta minha. Uma espécie de saída, se houvesse, já que ele em suas reflexões não a encontrava. Esse dilema não era apenas de Juvenal. Ao longo do ano e relendo minhas anotações, fui percebendo que era um dilema de toda a escola, presente

na fala dos outros professores, dos gestores e dos próprios alunos. E tal dilema criava um contraste cada vez maior entre a escola e o contexto em que estava inserida. É na indisciplina que esse contraste encontrava sua maior expressão.

Temos até aqui os principais elementos institucionais do Vermelho. Primeiro, uma rotina burocrática pautada por metas de eficiência e obrigações trabalhosas dentro de um processo de reforma do sistema que gerava instabilidade institucional. Segundo, um projeto de superação de uma identidade estigmatizada dentro de um contexto considerado desfavorável devido aos efeitos perversos da desigualdade social dentro do quadro municipal. Essas duas faces da realidade cotidiana da escola são vitais para se entender o fenômeno da indisciplina como um fenômeno institucional, pois elas impunham os valores que conferiam legitimidade às medidas disciplinares e sustentavam seus parâmetros de execução.

As medidas disciplinares eram muito comuns, mas nem todas eram formalmente institucionais. Isso porque a ideia de indisciplina era de certa forma muito dependente da pessoa do professor. Assim, apenas em alguns momentos a direção estabelecia parâmetros de conduta que enquadravam ou não o comportamento dos alunos como indisciplinado ou não. No cotidiano da escola esse momento comum era o recreio, onde inclusive o papel de “vigilância” era delegado à coordenadora pedagógica, diretor e auxiliares de serviços gerais, as “serventes”. Em outros momentos eram mais incomuns, como palestras ministradas na própria escola. Dentro de sala a responsabilidade era do professor, tendo uma certa tolerância da instituição que dependia do nível de incômodo que a bagunça gerasse para as demais aulas ocorrendo em paralelo nas outras salas. Ocorreu um caso comigo em que a direção me orientou a aplicar uma medida disciplinar. Foi em uma aula com o terceiro ano em que três alunos da outra turma da série se infiltraram em minha aula. Eu não tinha certeza de que eles não fossem da turma e, por não me preocupar com o fato, nem procurei me certificar mediante a lista de chamada. Contudo, como a aula era ministrada no laboratório de informática, que por uma medida de segurança é vigiado por câmeras 24 horas diariamente, o diretor conseguiu reconhecer os três alunos infiltrados e foi até o laboratório chamar-lhes a atenção. Depois do ocorrido fui chamado à diretoria e orientado de forma bem tranquila a não permitir que isso ocorresse mais. Foi um caso sem grandes consequências e nenhum estresse. Porém, o mais importante, a meu ver, foi o diretor se aproveitar do fato para criar uma história de que eu seria penalizado por conta da conduta dos alunos, visando gerar alguma espécie de consciência neles a respeito das regras da escola. O diretor reproduziu a lógica burocrática da ameaça sem rosto em que “a escola”, a instituição como pessoa, impunha suas leis (DOUGLAS, 1986, p. 109).

Em geral, boa parte da preocupação dos gestores com as medidas disciplinares visava definir limites baseados em uma conduta considerada civilizada e respeitosa, visto que o contexto dos alunos era em sua grande maioria tido como faltoso nesse aspecto. Todavia, esse ideal de civilidade tinha uma estabilidade precária diante do fato de que os professores eram os principais executores das medidas disciplinares, e elas estavam muito atreladas às suas perspectivas particulares. O quando e o como as medidas disciplinares seriam aplicadas eram peculiares a cada professor. As medidas mais comuns eram os chamados “sermões”. Eram discursos de desaprovação em tom de repreensão quanto a algum ato de um ou mais alunos. Eles variavam de acordo com a intensidade e as reações que o professor conferia a esses sermões. Da mesma forma, sua eficácia dependia da polidez utilizada, do respeito que os alunos dispendiam pelo professor, da noção de justiça dos alunos sobre a medida, da certeza de punição ou mesmo do humor dos alunos naquele dia. Havia outros recursos, como retirada de pontos, avaliações mais difíceis ou trocas de lugares, envolvendo assim notas e posição dentro de sala. Porém, o mais importante era que as medidas disciplinares aplicadas aos alunos eram, em geral, fortemente ligadas à figura do professor e não aos procedimentos formais e oficiais da instituição. Por conta disso, os protestos discentes em torno delas feitos à direção as tomavam não como um problema decorrente das regras da escola, mas sim da própria *persona* docente envolvida no caso.

Os alunos pareciam não entrar no jogo de desculpas infinito dos quais os professores faziam parte. Eles iam à escola porque eram obrigados, já que há uma lei que obriga os pais a manterem seus filhos na escola. Mas os alunos apontavam culpados de carne e osso. Esses eram os seus pais, os professores, os companheiros de classe e até eles mesmos. É claro que eles também se utilizavam do jogo de empurra da culpa. Porém, o que quero apontar é que, por algum motivo, eles não estavam completamente capturados pelos mecanismos da instituição. Eles não compartilhavam da crença nas ameaças, não introjetavam a lógica do autocontrole, nem tinham o medo dos professores como estes tinham das represálias da superintendência de ensino. Se o início do Estado era constantemente escamoteado pelos mecanismos burocráticos, impossibilitando se enxergar a face palpável de quem é a culpa por trás do sistema, a relação dos alunos com a escola expunha o ponto em que a abstração chamada Estado acabava. A indisciplina evidenciava isso. Sempre que a figura do sistema era evocada junto dos alunos, eles davam o jeito de personificar o Estado, dar um rosto, um corpo, um caráter conhecido deles, seja o professor, o diretor, seus pais ou o policial. Aqueles adolescentes não acreditavam em entidades abstratas, como o Estado. Interessante pensar que eu como professor de

Sociologia é quem ensinava para eles o conceito de “Estado”. Hoje, entendo a minha dificuldade em fazer com que entendessem.

Esse atrelamento das medidas disciplinares à pessoa do professor contudo tinha suas exceções. O peso da instituição era invocado quando os recursos do professor se esgotavam ou quando os alunos se sentiam injustiçados. A instituição funcionava, assim, como uma instância superior que instaurava os limites de atuação de professores e alunos e mediava tais conflitos quando tomavam proporções maiores do que a sala de aula. Logo, a retirada de sala, uma das táticas recorrentes dos professores, era simbolicamente uma transferência de responsabilidade, entregando o aluno aos cuidados da instituição. Isso apontava a visão docente de que a direção era a representação imediata do Estado e que detinha em mãos os seus dispositivos formais. Dessa forma, o último recurso disciplinar dos professores era institucional por excelência, pois era evocado exatamente visando garantir a ordem através da figura do “sistema”.

O ato de retirar um aluno de sala era simbolicamente custoso ao professor, pois, ao acionar a autoridade da instituição, demonstrava que reconhecia que havia perdido o controle da situação, o que denunciava uma falha no seu exercício da docência. Esse dilema era tão importante que constantemente vários professores reiteravam que a sua função de professor não envolvia “educar” os alunos, sendo essa uma função familiar. Assim sendo, a docência consistia em “transmitir o conteúdo” de sua formação. Entretanto, tal discurso entrava em colisão com o discurso da gestão, pois, em sua busca pela transformação identitária da escola, via no regramento da conduta dos alunos uma forma de superação da herança cultural dos alunos oriunda do seu contexto. Desse modo, a retirada de sala, apesar do seu custo simbólico, era uma forma burocrática dos professores “se livrarem” de um problema que não lhes pertencia (apesar das insistências dos gestores) e conseguirem cumprir integralmente suas obrigações para com o Estado. Era muito comum a alegação de que a cobrança do Estado não levava em conta esses problemas, tomados como “percalços” da profissão. De forma concreta, a retirada de sala na maioria dos casos não tinha grandes efeitos para professores e alunos. Basicamente o aluno se dirigia para a coordenação onde era questionado sobre o motivo da “expulsão”. Dito isso era repreendido verbalmente e uma atividade vinda do professor era dada ao aluno que a executava sob a vigilância da coordenadora. Quando a coordenação estava ocupada, o aluno era enviado para a biblioteca onde ficava sob a tutela da bibliotecária. Tais casos alimentavam a descrença dos alunos com a instituição. Contudo, aos olhos dos professores o desgaste que tinham com suas próprias medidas disciplinares e a já pesada carga burocrática de seus cargos os impeliavam a se utilizarem deliberadamente da figura da instituição. Na visão dos docentes, a chance de se verem exauridos e vulneráveis diante das várias ocorrências de indisciplinas tornava a

invocação dos gestores uma atitude de garantia de uma ordem mínima que permitisse o cumprimento do seu trabalho sem maiores problemas.

Já os discentes apelavam à direção em geral tentando encontrar alguma empatia por meio do “bom senso” dos gestores. Os alunos tinham um entendimento claro da assimetria da relação de poder entre eles e os professores, mas se utilizavam exatamente dos ideais da gestão de civilidade para alcançar alguma ajuda. O uso de acusações sobre as condutas dos professores, sobre falhas nas datas ou correção de provas ou mesmo críticas à sua “didática” eram as principais armas dos alunos. Mas, nenhum deles culpava o sistema. Esses pontos são importantes aqui: o primeiro deles é o uso da malha burocrática pelos professores nos casos de indisciplina, reproduzindo a lógica burocrática já descrita; e o segundo é o agenciamento da instituição pelos próprios alunos através de uma economia dos afetos particular do mundo discente que não permite fatalismos nem aceita as falácias dos burocratas.

Dessa maneira, professores lidavam com a indisciplina sob a justificativa da melhora do desempenho dos alunos (apesar do contexto de vulnerabilidade que lhes imputavam), diante de uma necessidade de cumprir as exigências do sistema. Era preciso trabalhar apesar do Estado, para o Estado, sendo o Estado. Currículo, notas, habilidades, competências, de um lado, reuniões, diário, planos de aula, avaliações, de outro, dentro de um contexto de jornadas duplas, triplas e mal remuneradas criavam uma rotina altamente burocrática, preocupada com os números e valores que poderiam colocar em jogo até mesmo a própria escola. É nesse contexto mercadológico e burocrático que estavam os professores do Vermelho.

Não se está advogando aqui uma determinação direta nem total das condições impostas pelo Estado sobre a prática dos professores. Ela não pode ser direta, pois ela é exercida através de redes de relações em que o poder se assenta, como já bem disse Foucault (1982), no que chamamos de instituições. As instituições são sempre fruto das relações e acordos (DOUGLAS, 1986), e os atores sempre ressignificam as relações (CERTEAU, 2014). Ou seja, as condições são percebidas e atribuídas de significado através da subjetividade dos atores.

O dilema em que a escola Vermelho se debruçava refletia claramente isso. Ele revelava uma tentativa de se pensar a escola para além das obrigações burocráticas impostas pelo Estado. Era uma tentativa para além do Estado, através do Estado, apesar do Estado. Ou seja, os atores representados pela direção e professores buscavam atingir objetivos que habitavam as categorias e obrigações impostas pelo sistema, utilizavam-se das regras e recursos do sistema, mas visavam metas para além do sistema. Cinicamente, o Estado chamava esse esforço de autonomia da escola.

Essa “autonomia” esbarrava no dilema de que tanto os professores, quanto a direção reproduziam a mesma lógica burocrática estatal que impossibilitava encontrar culpados reais, ancorando-se em abstrações, como o sistema, a família, a pobreza e a vulnerabilidade social. Não que esses aspectos não existissem, porém eles entravam dentro do jogo dos burocratas de se livrarem da culpa empurrando-a para reificações intangíveis. É claro que havia uma hierarquia em que gestores e professores eram a ponta mais fraca da corda, mas era a reprodução da lógica dos poderosos que revelava o poder. Como Herzfeld pondera, “as acusações de fatalismo seguem o exercício do poder autoritário, assim como a autojustificação mediante o apelo ao destino segue o fracasso em resistir àquele poder” (2016, p. 126).

Por outro lado, os alunos apontavam uma recusa a esse fatalismo processual. A pergunta que precisa ser respondida é: o que permitia aos alunos não entrarem no jogo da burocracia? Qual era o jogo deles? E como os professores como interlocutores diretos e constantes dos alunos lidavam com essa recusa? Quais eram suas estratégias para além do poder institucional?

3. A EXPERIÊNCIA DOCENTE

No capítulo anterior foquei nas questões relativas ao trabalho docente enquanto uma função burocrática regida por diretrizes estatais. Meu objetivo foi desenhar um pano de fundo institucional em que a indisciplina se colocava dentro das principais questões que perpassavam a escola naquele ano e como se integrava às relações entre Escola e Estado. Diante das demandas e obrigações, a direção e os professores lidavam com o desafio de cumprir tais requisições a partir de uma realidade escolar que, em seus pontos de vista, contrapunha-se às exigências do governo estadual. Essa incongruência entre as metas governamentais e as condições existentes para cumpri-las despertava uma série de reações da direção e, principalmente, dos professores. Elas comunicavam para mim muito do significado dessas experiências vividas no contexto escolar, assim como levantavam uma espécie de falso paradoxo, em que a burocracia – tipicamente pensada como uma ação fria e repetitiva – era vivida com intensidade de emoções e sentimentos que se manifestavam em expressões calorosas e, muitas vezes, imprevisíveis.

As diferentes ações e reações me apontavam experiências difusas em relação à visão idealizada e homogeneizadora das políticas educacionais, em que as categorias de professor e aluno são preexistentes (naturalizadas) e predeterminadas (sem diálogo). Tal presunção acerca das categorias ignora o fato de que “ninguém nasce aluno, torna-se aluno”, parafraseando Simone de Beauvoir, assim como ignora também as particularidades dos sujeitos que as experienciam e que tais idiossincrasias são igualmente categorias de análise. Desse modo, buscarei nesse capítulo trazer situações, relatos e eventos que manifestavam essa diversidade nas experiências escolares.

As experiências eram um resultado das trajetórias pessoais dos atores, diante dos papéis oficiais dentro da instituição escolar por eles ocupados. Dessa forma, elas eram sempre uma vivência em torno dos discursos atrelados a esses papéis, fossem aqueles oriundos do Estado, da direção, das famílias ou da vizinhança dos sujeitos. Poderia se dizer que essas experiências escolares sintetizavam o mundo externo ao mundo interno da instituição, não sendo a escola uma simples continuação do contexto em que está inserida, porém de forma alguma isolada desse entorno. Diferentemente das instituições totais ponderadas por Goffman que possuem uma impermeabilidade para com o mundo externo com vistas de um esquema de honra próprio (2015, p. 105), a escola é uma configuração social própria, porosa as demais “províncias de significado” (SCHULTZ, 2013) dos sujeitos que dela participam. E, ainda, por ser a escola uma

instituição de pretensão universal e diária pela Constituição brasileira (Brasil, 1988), ela se torna uma parte específica da dinâmica do mundo urbano.

Dividirei inicialmente as experiências escolares em dois grandes grupos: os funcionários da escola e os “clientes” da escola como algumas vezes foram chamados os alunos. Essa é uma classificação nativa que era invocada em diversas situações por diferentes atores.

O conceito de experiência emerge principalmente da última obra de Victor Turner, *The Anthropology of Experience* (1986), lançada postumamente e finalizada por Edward Bruner. O objetivo de Turner e dos demais colaboradores é explorar aquilo que não pode ser medido, mas que a antropologia consegue captar mesmo que de forma ambígua e fugaz: o sentido (TURNER, 1986, p. 33). A experiência é como um sujeito realmente vivencia sua cultura, indo além da ideia de comportamento, a qual focaliza um padrão de ação e hábitos em detrimento de um “self” ativo (BRUNER, p. 4-5).

Bruner (1986), no entanto, lembra que a relação profunda da experiência com a percepção da consciência do indivíduo nos limita a nunca conhecer totalmente a experiência de outras pessoas. Não se pode viver a vida dos outros e, como o próprio Geertz pondera nessa mesma obra em seu epílogo, tentar fazê-lo é um pouco de má fé (GEERTZ, 1986, p. 373). Isso traz um grande problema analítico à antropologia: afinal, como transcender a experiência individual? A solução é tomada a partir da teoria de Turner sobre a hermenêutica de Dilthey que pontua que as experiências podem ser comunicadas através das expressões culturais e, assim, serem interpretadas por outros. Performances, textos, representações e objetificações são encapsulações das experiências de outros.

Isso se assemelha ao argumento de Roberto Cardoso de Oliveira sobre o papel da subjetividade no método científico e a importância da intersubjetividade para a antropologia (OLIVEIRA, 1995). Ele, ao longo deste trabalho, pondera sobre o problema específico de Émile Durkheim acerca da interferência da subjetividade do sociólogo sobre sua análise, tratado em *As Regras do Método Sociológico*. Também, a partir da hermenêutica alemã, contudo, tomando Hans Gadamer (e não Dilthey), Oliveira (1995) pondera como é humanamente impossível algum ser humano se privar de pré-noções em sua visão de qualquer coisa. Assim, toda perspectiva é também uma interpretação. Toda obra científica terá sobre seu resultado algum impacto da subjetividade do autor. Essa é uma realidade inevitável para além de qualquer método científico empregado. Todavia, isso não impede os cientistas de chegarem a resultados passíveis de verificação entre seus pares. Mas, ao contrário da inocente pretensão positivista de se alcançar a objetividade dos fatos, o que se buscará será a intersubjetividade entre aqueles que se comunicam. Logo, ao focar nas experiências vividas dentro do contexto escolar, buscar-se-

á compreender e interpretar as suas expressões, uma dimensão intersubjetiva, transcendente às experiências individuais.

Há uma lacuna de estudos sobre o universo simbólico dos professores. Grande parte dos estudos são voltados para a formação docente, as condições de trabalho, a competência pedagógica, entre outras propostas que tomam a classe docente a partir de sua performance produtiva. Entretanto, há exceções como o trabalho de Penna (2017) que se detém sobre as concepções que os professores possuem do seu próprio trabalho. Ela se utiliza do conceito de *habitus* de Bourdieu ao defender a existência de um sistema de crenças, valores e disposições típicos da prática docente. Já em sua tese de doutorado, a partir da concepção de Bourdieu de capital simbólico, Penna (2007) pondera sobre como as trajetórias pessoais de professoras de escolas públicas do estado de São Paulo impactavam suas experiências docentes. Seus resultados revelam que todas as professoras eram oriundas de famílias que valorizavam a educação formal, além de boa parte delas pertencerem às camadas populares e que conseguiram ascender socialmente devido essencialmente à educação. Isso tornava a educação formal um bem simbólico valiosíssimo, além do capital cultural alcançado ser um fator de comprovação da mobilidade social. Tal fator era assim extremamente importante na prática docente de tais professoras. Junto a outros fatores (o gênero sendo o mais importante deles), a educação seria um valor basilar de seu *habitus*, implicando em uma visão da educação como objeto de esforço pessoal e apreço, o que transparecia nas suas avaliações sobre os alunos, como também no modo das professoras se vestirem, falarem, andarem e opinarem sobre o mundo. Aqueles que transpareciam uma postura semelhante de esforço e valorização dos estudos eram os considerados “bons” alunos, enquanto os “desinteressados”, “desmotivados”, “terríveis” eram aqueles que iam de encontro à ideologia meritocrática individualista (PENNA, 2007). Fator interessante aqui é como a disciplina aparece: ela é uma manifestação essencial do “esforço individual”, sendo a indisciplina a negação desse valor. Essa noção dicotômica disciplina/indisciplina caminhava ao lado de outros pares de oposições complementares, como: maduro/imaturo, aluno bom/aluno ruim, mérito/desmérito; isto é, um conjunto de valores que tinha na educação formal um eixo para todas essas associações.

De forma semelhante o trabalho de Howard Becker permite conclusões valiosas. Em *Classes Sociais nas Relações entre Professores e Alunos* (2019), Becker traz suas principais conclusões desenvolvidas em sua tese de doutorado, defendida em 1951 na Universidade de Chicago, intitulada *Roles and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*. Becker (2019) argumenta que, tal como os profissionais dos setores de serviços, a classe docente cria uma “ficção” acerca do que seria um cliente/aluno ideal, formulando concepções sobre como

seu trabalho deve ser conduzido e quais as técnicas devem ser executadas para a sua efetuação (BECKER, 2019, p. 250). O autor defende principalmente como esses profissionais tinham diferentes perspectivas e práticas perante os alunos oriundos de distintas classes sociais e que, segundo as categorias dos entrevistados, podiam ser divididas em três grupos: classe baixa, classe média-baixa e classe média-alta. Becker encontra uma série de dificuldades e reclamações das professoras em três áreas principais: a performance nas atividades escolares, a disciplina e a adequação moral. No primeiro quesito, os alunos das classes médias-altas eram os que correspondiam às expectativas criadas, enquanto as piores avaliações eram feitas à medida que se descia socialmente. Os alunos da classe baixa e da classe média-alta no que tange a percepção dos professores quanto ao comportamento eram piores, enquanto o tipo ideal era mais adequado as classes médias-baixas. A respeito da adequação moral, os alunos das classes médias-altas careciam de polidez com os mais velhos, enquanto os das classes baixas eram ofensivos moralmente no que tange ao respeito e cuidado de si, principalmente por sua fala, aparência e higiene.

Becker (2019) argumenta ao final de seu trabalho sobre como os valores, padrões de disciplina, técnicas corporais, rituais de higiene e normas de etiqueta que eram tidas como normais para os professores eram particulares à classe social deles (a classe média-baixa branca norte-americana) e, muito possivelmente, compunham suas próprias trajetórias pessoais. A educação era um valor altamente estimado, pois estava associada à concepção de mérito, ao mesmo tempo que era claramente um marcador de diferença entre classes sociais. Educação é em grande medida socialização. Assim, a educação se vê na encruzilhada dos conflitos de classe enquanto se torna um processo de colonização cultural. A fala de uma das professoras participantes da pesquisa em relação a postura dos alunos da classe baixa à educação elucida esse ponto: “Muitas dessas crianças não entendem o valor da educação. Não têm interesse algum em melhorar. E, como resultado, não se importam com a escola e com os trabalhos escolares. Isto torna mais difícil nossa tarefa de educá-los.” (BECKER, 2019, p. 263).

Os trabalhos apresentados acima apontam para uma forte influência da trajetória biográfica dos professores sobre a sua vivência do contexto escolar no papel de docentes. Fica nítido o conflito que surge quando eles adentram a escola, onde encontram sistemas de valores diferenciados e heterogêneos, um fenômeno típico das sociedades complexas (VELHO, 2003, p. 39). Segue um esforço para ampliar esses estudos, focalizando alguns outros aspectos dessas experiências.

3.1. A ESCOLA COMO CARREIRA

Em geral, os funcionários da escola eram profissionais com uma carreira escolar. Até mesmo funções sem uma formação específica, como merendeiras ou zeladores, eram quase sempre preenchidas por profissionais que possuíam alguma experiência em instituições de ensino. Contudo, os professores eram profissionais escolares por excelência. Existiam outros pouquíssimos espaços para além das salas de aula onde eles poderiam trabalhar respeitando a sua formação educacional. Não é à toa que eles se autodenominavam, ao lado dos coordenadores pedagógicos e inspetores escolar, como “profissionais da educação”. Um dos zeladores, por exemplo, havia trabalhado em portarias de condomínios e construção civil. O próprio diretor, havia trabalhado em uma empresa fora do setor educacional, na qual adquiriu boa parte da sua experiência em gestão (bastante louvada pelos demais funcionários). Mas, a formação docente era aproveitada especificamente dentro de contextos educacionais, os quais podiam ser pedagógicos ou administrativos. Os contextos pedagógicos consistiam no tradicional exercício da docência. Já os contextos administrativos eram a estrutura burocrática dos sistemas de ensino externa à escola (como as superintendências de ensino, secretarias estaduais de educação ou sindicatos), ocupados também por professores. A meu ver, era uma forma de valorizar a experiência desses profissionais, o conhecimento do “chão da escola” (PEREIRA, 2017).

O cargo de diretor também era ocupado por um professor, que era eleito a partir do corpo docente da escola, assim como a vice-diretora. Essa era a configuração das escolas públicas mineiras em geral. As escolas particulares possuíam uma hierarquia institucional específica de empresas, com regras próprias. Já o cargo de coordenadora pedagógica pertencia a pedagogos, que poderiam ser professores dos anos iniciais, chamado Fundamental I. Era a coordenadora pedagógica que lidava com os professores acerca de questões como avaliações, notas, diário escolar e a maior parte dos problemas de indisciplina.

A escola sem dúvida era uma instituição de significativa geração de empregos. Esse aspecto econômico-comercial da educação era destacado na relação entre professores e alunos. De certa forma, os empregos dos funcionários da escola estavam nas “mãos dos alunos”, como sempre reiterava o diretor. Um menor número de alunos significava cortes no quadro de funcionários e pessoas perderiam seus empregos. Esse fato trazia para a direção e para os professores um senso de responsabilidade acerca da necessidade de conseguir manter e trazer mais alunos para a escola. Lembro-me, por exemplo, de na segunda metade do ano ter presenciado uma certa tensão da parte dos professores e direção. A razão era de que alguns

alunos poderiam mudar de escola, em virtude da inauguração de casas populares em um bairro distante.

Essa preocupação com o número de alunos era devido à forma como as políticas educacionais do governo mineiro funcionavam. O governo estadual tinha uma razão aluno-funcionário específica para cada função e havia um esforço recorrente para mantê-la no limite máximo. A direção precisava, então, pensar formas de atrair pais e alunos, e os professores deveriam conseguir alguma forma de manter os alunos interessados em estudar ou, ao menos, em ir à escola. A demissão de algum funcionário significava mais trabalho para quem ficava, por conta das classes mais cheias, orçamento alterado e quadro de funcionários reduzido.

3.2. ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

A divisão público/particular também era importante na carreira dos profissionais da educação, pois trazia diferentes experiências aos profissionais que lhes serviam para comparações. Essas eram importantes, pois traziam realidades e expectativas relativas a outro público, por serem alunos com renda familiar superior as das escolas públicas e de um contexto cultural e econômico mais próximo ao dos professores. Os próprios filhos de alguns professores estudavam em instituições particulares de ensino. Esse contraste entre escolas públicas e particulares serviu de referência para compreender o impacto das questões de classe sobre o fenômeno da indisciplina. Descrevo dois relatos que auxiliam a compreender as diferenças enunciadas.

A primeira situação foi em um Conselho de Classe. Boa parte dos alunos havia sido reprovada na maioria das matérias, o que despertou a apreensão da coordenação pedagógica. Tal fato foi amplamente discutido, procurando-se entender as causas e levantando-se dificuldades a serem superadas em busca de melhores resultados. Uma das justificativas encontradas foi o desinteresse dos alunos pelas atividades escolares. Em um determinado momento alguns professores levantaram também a questão de que os alunos eram “fracos” demais, o que justificaria o baixo rendimento. Além disso, outro ponto preocupante era o amplo número de casos clínicos de depressão e ansiedade dos alunos; que dali em diante iria crescer até o meio do ano e se arrastaria até o final dele. Contudo, tanto a coordenadora pedagógica, quanto alguns professores pontuaram que o quadro de desinteresse discente e as questões de saúde mental não eram específicas da escola, sendo realidades também presentes nas escolas particulares onde eles trabalhavam. A conclusão foi que o fator decisivo eram os próprios alunos, considerados “fracos” segundo o desempenho escolar.

Outra situação foi uma conversa, mais próxima do fim do ano, com Regina, uma das professoras de português. Ela aguardava a professora de inglês, Elis, que lhe daria carona para a feira de Ciências da escola particular onde ambas trabalhavam. Regina estava apreensiva, pois tinha combinado de chegar algum tempo antes na outra escola. Notando essa apreensão, comecei a conversar com ela, tentando ajudá-la a distrair. Perguntei então se ela gostava de dar aula na outra escola. Ela disse que sim e que, apesar de gostar da escola pública, na escola particular havia maior resposta dos alunos. “Lá eles são mais humanos, Arthur. Eles são mais carinhosos e isso permite fazer coisas legais. Eles fizeram, por exemplo, um teatro super legal do Dom Casmurro do Machado de Assis. Muito legal!”. Seu tom era de frustração, pois ela já havia tentado fazer coisas do tipo no Vermelho, mas os alunos nunca compravam a ideia, faltava uma “ligação” maior entre eles e ela.

As duas situações revelam como os professores criam um quadro comparativo, fruto de diferentes experiências acerca da docência em contextos diversos. Essas comparações não dizem respeito à infraestrutura das escolas e nem aos recursos humanos, já que muitos professores atuam em ambas as instituições, e a escola pública tinha recursos materiais a contento. O que estava sendo formulado, esta diferenciação do “mais humano” citado acima, parecia dizer respeito a uma conexão com certa estrutura social localmente produzida, da qual se extraem expectativas e valores de classe social. Por tal razão, não devemos entender classe social em um sentido universalista, mas em um sentido local, pois essa era a relação estrutural que aparecia nos relatos e situações vividas.

Questão semelhante foi a que Elias e Scotson observaram em sua obra *Os estabelecidos e os outsiders* (2000).

Andando pelas ruas das duas partes de Winston Parva, o visitante ocasional talvez se surpreendesse ao saber que os habitantes de uma delas julgavam-se imensamente superiores aos da outra. No que concerne aos padrões habitacionais, as diferenças entre as duas áreas não eram particularmente evidentes. Mesmo examinando essa questão mais de perto, era surpreendente, a princípio, que os moradores de uma área tivessem a necessidade e a possibilidade de tratar os da outra como inferiores a eles e, até certo ponto, conseguissem fazê-los sentirem-se inferiores. Não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, “cor” ou “raça” entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto a seu tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional — em suma, quanto a sua classe social. As duas eram áreas de trabalhadores. A única diferença entre elas era a que já foi mencionada: um grupo compunha-se de antigos residentes, instalados na região havia duas ou três gerações, e o outro era formado por recém-chegados. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 21)

Da mesma maneira que os antigos residentes estereotipavam os recém-chegados de Winston Parva, os professores mantinham uma diferenciação dos alunos do Vermelho manifesta nos adjetivos “fraco” e “menos humanos”, uma classificação que abarcava muito mais que as diferenças materiais e econômicas tradicionalmente contrastadas entre os sistemas público e privado de ensino. O que estava em jogo era uma contraposição de perspectivas sobre a escolarização, as diferentes posições de tal processo nas hierarquias típicas dos sistemas culturais de professores e alunos, que naquele contexto definia a própria natureza dos indivíduos.

3.3. O DILEMA DO DESEMPENHO

Uma das raízes dessa diferenciação operada pelos professores se encontrava na valorização da ideia de desempenho no cotidiano escolar. Esse era o conceito central das avaliações oficiais realizadas no Vermelho em todos os níveis. Quer fossem as realizadas pelo Estado, quer fossem as executadas pelos professores, o desempenho era o elemento primordial a ser considerado. Sua ideia básica consistia na obtenção de melhores notas pelos alunos. Todas as outras avaliações tinham esse mesmo objetivo.

Isso fazia com que os professores fossem considerados responsáveis diretos pelo engajamento e desempenho escolar dos alunos. Inclusive, esse era o modo pelo qual os próprios professores eram avaliados pelas instâncias estatais. Lembro-me de uma conversa que ocorreu nos últimos dias letivos. Nesse período, eram realizadas as avaliações de desempenho, que buscavam aferir a qualidade do trabalho dos professores efetivos daquele ano. Elas eram realizadas por uma comissão formada pela direção e alguns outros professores mediante orientações da superintendência regional de ensino. Na oportunidade, o professor de português, após sair da reunião de avaliação de fim de ano do colegiado, foi questionado pelo professor de matemática de qual havia sido a sua nota. Ele respondeu: “continuou a mesma, 85”. E com certa indignação misturada com fatalismo completou: “a justificativa foi que o desempenho dos alunos foi abaixo da meta desejada”. O professor de matemática disse que o mesmo havia sido dito para ele também.

Essa relação era muito questionada pelos professores, embora nunca tenha presenciado algum professor negá-la. Geralmente, os professores invocavam outros atores que também influenciavam os resultados dos alunos. O principal deles era o interesse dos alunos pelos estudos. Isso criava uma certa divisão de responsabilidades, em que o controle sobre esse interesse era, em grande parte, encarado como função da família. Para os professores, eram os

responsáveis que deveriam estimular e exigir dos alunos um comprometimento com a vida escolar. Os responsáveis que cumpriam essa função eram o referencial de uma “boa família”. Eram aqueles que iam às reuniões de pais e mestres e respondiam prontamente as requisições da direção, ou seja, mantinham uma relação de cumplicidade ao trabalho dos professores.

Porém, um maior engajamento não resultava diretamente em um bom desempenho. Muitos alunos tinham pais ativos na sua vida escolar, todavia, possuíam grande dificuldade de aprendizado e acumulavam resultados ruins ao longo do ano. Os responsáveis sabiam desse fato e reiteradamente questionavam os professores acerca de melhoras na performance. A maior presença dos pais produzia maiores efeitos no comportamento dos alunos. Muitas vezes, eles mantinham uma relação mais cordial com os professores, além de serem mais facilmente “intimidados”, por temerem a convocação dos seus responsáveis na escola.

De todo modo, a relação feita pela secretaria estadual de educação entre o desempenho dos alunos e o trabalho docente sempre era questionada pelos professores. As reclamações frisavam o fato de a secretaria não levar em conta “o fator aluno”, que compreendia exatamente as limitações de aprendizado do aluno (representadas pela classificação dos alunos como “fracos”) e o grau de interesse discente. Os professores ressaltavam sua constante disposição a ensinar, apesar dos alunos não se disporem a aprender, mas principalmente por não conseguirem acompanhar as aulas.

O desempenho então era conceito importante na experiência docente e em sua perspectiva acerca dos alunos, pois era um aspecto fundamental da própria relação do Estado com os professores.

3.4. LIDANDO COM OS FATORES EXTERNOS

Apesar de delegarem a maior parte da responsabilidade sobre o controle do interesse dos alunos aos familiares, os professores ainda assim tentavam injetar alguma motivação nos alunos, o que ao longo do ano não obteve muito sucesso. Ainda assim, as tentativas revelavam valores e representações que os professores tinham daqueles alunos e da educação pública. As conversas buscavam fazer os alunos reconhecerem a importância dos estudos, o que (esperavam) levaria a substituição da indisciplina por um maior engajamento com as aulas. Mesmo sendo críticos de que a atual condição do ensino público era precária, os docentes viam nele uma possibilidade de ascensão social para aqueles alunos.

Essas representações mostram forte congruência com aquelas encontradas no trabalho de Cláudia Prioste (2020), no qual a autora buscou explorar as hipóteses docentes acerca do

fracasso escolar. A partir de questionários, a autora chegou ao resultado de que as causas do problema mais apontadas pelos professores foram “aspectos familiares”, sendo a resposta de 88% dos entrevistados, e “aspectos relacionados ao aluno”, correspondendo a 70% dos participantes. A autora ainda escrutinou as respostas a partir de grupos focais em que o argumento mais mencionado para o fracasso escolar foi a falta; também citaram a falta de apoio e estímulo familiar da criança e interesse do aluno pela vida escolar. Tais representações têm um grande risco de esvaziar a responsabilidade do docente a partir de problemas que não estão sob o seu controle e campo de ação, como aponta Prioste (2020).

Entretanto, no Vermelho, havia um forte trabalho da direção e dos docentes (sobretudo os efetivos que já conheciam melhor as famílias) de se aproximarem das famílias e auxiliá-las. Esse esforço era mais frequente junto aos alunos estimados na escola. Carlos era um desses casos. Era um aluno com um grau moderado de autismo, que tinha um excelente desempenho escolar. Ele, porém, reclamava constantemente das tentativas dos seus pais de o tirarem da escola. Em vários momentos, a direção e os professores suspeitavam até mesmo de episódios de maus tratos a Carlos pelos seus pais. Não foram raros os momentos em que ele se mostrava enfurecido ou mesmo abatido, segundo o próprio, pelo fato de que seus pais sempre diziam que ele seria mais útil trabalhando do que estudando. Em um determinado dia, ele estava aos prantos por conta desses atritos com seus pais, o que exigiu que eu parasse a aula e o acalmasse. Os demais alunos que sempre zombavam das suas dificuldades de sociabilidade nesse dia foram bastante empáticos com o sofrimento dele. A estima por Carlos levou dois professores da escola, Heloísa e Juvenal, a irem até a sua casa quando ele quebrou um dos pés. Por conta disso, ele ficou mais de um mês sem ir às aulas, e havia um medo entre direção e professores de que os pais impedissem o seu retorno à escola. Com a justificativa de levar alguns livros para ele, separados pela bibliotecária, foram até a casa dele. Como sabiam da minha pesquisa, fui convidado a acompanhá-los e aceitei o convite.

Essa experiência foi importante para complexificar as representações que os docentes tinham dos alunos. No caminho, Juvenal, morador da região da escola, professor do Vermelho há muito anos, tendo sido diretor alguns anos atrás, foi apontando várias casas e mencionando quais alunos moravam em cada uma. Seus comentários incluíam várias informações acerca das famílias dos alunos. Ficou bastante claro que ele e Heloísa tinham uma visão mais refinada dos problemas familiares, emocionais e cognitivos dos alunos. Alguns casos de alunos com péssimo rendimento escolar eram justificáveis para eles devido às questões de violência doméstica e dependência química dos pais. Já outros eram vistos como “pilantras”, pois, apesar da situação

de pobreza, tinham uma família considerada tranquila e que não oferecia grandes obstáculos a uma maior dedicação do aluno.

Essa parecia ser a mesma situação da coordenadora pedagógica e do diretor. Por terem maior contato com as famílias e conversarem mais com os alunos, com destaque para os mais indisciplinados, era visível que havia um tratamento específico para cada caso, uma vez que eles tinham um conhecimento mais amplo da biografia dos alunos.

Essas atitudes coadunavam com o discurso da direção anteriormente descrito de que existia uma “questão social” a ser trabalhada no Vermelho. E elas apontam para uma compreensão de que o que se passava dentro da escola somente poderia ser compreendido em sua plenitude a partir da vida além dos muros da escola. Contudo, nem todos os professores concordavam com essa postura mais terna. Os discordantes viam como uma condescendência desnecessária com os alunos, que os acomodavam ainda mais em sua displicência. Porém, apesar de discordarem da postura a ser tomada para com os alunos, eles concordavam que havia vários fatores que extrapolavam os limites da escolarização.

3.5. A AUTORIDADE CONTESTADA

Hoje aconteceu um fato interessante. Um dos professores de Geografia tomou o celular de um dos alunos. Creio que do 8º ou 9º ano, pois não conhecia o aluno. No intervalo ele chegou na sala dos professores com o aparelho na mão perguntando para quem (da direção da escola) ele entregava. Perguntou também como era devolvido ao aluno (se apenas com a presença dos pais). O intrigante foi que após a resposta dos professores presentes (a entrega ficava a cargo da coordenadora pedagógica ou do diretor, apesar do próprio professor ter entregado no último horário) e enquanto ele se dirigia para o banheiro, os mesmos professores comentaram sorrateiramente: “Se eu fosse você não mexia com isso não. Amanhã tem pais na porta da escola pedindo celular do filho”. No final do quarto horário o professor foi procurado pelo aluno na sala dos professores para entregar o aparelho. O aluno disse que não iria mais trazê-lo para a escola. Após entregar o professor resmungou “Nunca vi entregar celular sem chamar pai”. (CADERNO DE CAMPO, 01/03/2019).

Se dentro da hierarquia institucional do sistema de ensino o professor está em uma posição subalterna, dentro do contexto escolar ele está revestido de uma espécie de autoridade eficaz e conflituosa, particularmente em relação aos alunos. Em alguns momentos essa autoridade era reforçada, em outros aproveitada. Porém, na maioria das vezes, era, tomando a expressão de Bóris Maia (2019, p. 186), contestada. O relato acima é do segundo mês em trabalho de campo. Ainda estava conhecendo meus colegas professores, mas já tinha um amplo conhecimento das turmas e dos alunos. Nesse tempo já tinha certeza de que o aluno dono do

celular confiscado não era do ensino médio, o que foi comprovado quando ele o buscou na sala dos professores. Ainda não havíamos tido o primeiro Conselho de Classe do Ano, no qual a autoridade do professor seria salientada, apelando para que os professores resolvessem a maior parte dos problemas de suas aulas por eles mesmos dentro de sala. A reação de Caio, o professor de Geografia citado, era de perplexidade com a brandura da escola mediante os excessos dos alunos (era seu primeiro ano ali) no uso de celular durante as aulas. Porém, a reação dos outros professores (com mais tempo na escola e de carreira docente) foi bastante elucidativa do quanto a autoridade do professor tem limites determinados dentro do contexto escolar. Aqui, ela padecia de legitimidade diante dos pais dos alunos que poderiam tomar como excesso a atitude do professor. Ao final do ano, cheguei à conclusão de que ele somente conseguiu confiscar o celular do aluno porque ele estava no ensino fundamental. Um aluno do ensino médio dificilmente aceitaria tal atitude (um aluno de terceiro ano jamais!).

No trabalho já citado, Maia (2019) analisou o papel do carisma nas relações entre professores e alunos de uma escola do sistema estadual fluminense. O carisma, por ele usado nos termos de Max Weber, era importante recurso na manutenção da autoridade professoral, impactando fortemente na capacidade do docente em “controlar a turma”. Hannah Arendt (1972), ao debater sobre a crise na educação que despontava nos Estados Unidos, salientou como a autoridade tinha um papel legitimador e essencial no processo educacional (ARENDT, 1972, p. 229). Para ela, a autoridade docente emergia do fato de que os adultos tinham um conhecimento do mundo não compartilhado pelos alunos e que eles jamais poderiam ser tomados como iguais. Ela afirma que, a ideia de autoridade em um contexto de um forte apelo à igualdade existente na sociedade estadunidense tinha conotações autoritárias, mas acabava perdendo a sua essência que evocava a responsabilidade dos mais velhos em apresentar o mundo aos mais novos, uma prática perene em todas as sociedades humanas.

No que tange ao Vermelho, essa foi uma questão fundamental na experiência docente e que mantinha uma profunda relação com a indisciplina. Ela se revelou uma grande forma de contestação da autoridade dos professores. O sentido de contestação é importante. Não basta apenas ignorar as ordens do professor, é preciso desafiá-las como forma de testar a sua autoridade. Isso porque a autoridade do professor, apesar ter um respaldo institucional, está profundamente relacionada a pessoa do professor, a sua personalidade, capacidade argumentativa, polidez e habilidades sociais e comunicativas. Além disso, alunos e professores interagem por períodos significativos, situação na qual as disposições psicológicas situacionais e momentâneas dos sujeitos impactam fortemente as experiências que vão se acumulando. Tanto alunos, como professores poderiam em um dia determinado ter um comportamento ou

reação inesperada devido às condições específicas. E isso com certeza teria um impacto nas interações seguintes.

Algumas das anotações acerca de Heloísa podem ajudar a entender esse processo. Heloísa era a professora de física da escola. Era uma pessoa reservada e bastante tranquila. Todavia, era vista pelos alunos como muito “brava”. Um aluno do primeiro ano C disse uma vez que ela sempre tinha boas respostas para os alunos, as famosas “tiradas”. Contudo, era também uma professora que constantemente conversava com os alunos, permitindo que eles compartilhassem suas experiências e histórias. Pelo fato de ser vice-diretora na outra escola onde trabalhava, tinha uma maior experiência em lidar com casos considerados difíceis envolvendo os alunos, sendo geralmente requisitada a sua ajuda pela direção do Vermelho. Certo dia que a acompanhava em suas aulas, ela foi chamada à direção para conversar com a mãe de Wiliam, 16 anos, um aluno do primeiro ano A bastante indisciplinado. Não pude acompanhá-la, porém quando retornou exclamou: “que situação Arthur?!”. A mãe havia exposto que Wiliam estava irritado ultimamente por causa da irmã que estava fazendo uso de “drogas” e frequentemente vinha brigando com ela por causa disso. Ela tinha 19 anos, já tinha morado com dois cônjuges e não queria estudar, nem trabalhar.

Heloísa costumava ter sucesso em manter a ordem. Nos meses que acompanhei suas aulas e ao longo de todo o ano, nunca vi nem mesmo ouvi sobre algum aluno ter “passado dos limites” com ela. Ela era capaz de conversar tranquilamente durante as aulas com os alunos sobre assuntos diversos e rapidamente pedir atenção na matéria apresentada por ela. Alguns alunos não gostavam dela e a insultavam na sua ausência. Mas, isso era comum a qualquer professor e era difícil saber o grau de seriedade do insulto, já que tais ações iam facilmente de sentidos jocosos a demonstrações de hostilidade genuína. Uma anotação que fiz observando uma aula sua no segundo ano B é esclarecedora quanto a referida autoridade de Heloísa:

Heloísa logo ao chegar na sala pede o mapa de sala. Alex disse para Heloísa que não acredita que o mapa de sala sirva de alguma coisa. Heloísa diz que sim, serve. Complementa que deveria não servir, se os alunos fossem conscientes e controlassem a língua. Cainã anda pela sala. Usa fone de ouvido. Parece distante da sala. Geralmente Geraldo é o contato, a ligação dele com a sala. Mas Geraldo está conversando com a Heloísa. Luciano também. [...] Silas engrossa o caldo (aumenta a bagunça). Cainã cutuca Laura, ela o responde sem muito envolvimento e ele volta para o seu estado isolado. Desenha no caderno.

Enquanto Heloísa apaga o quadro, Miguel pergunta se a professora vai dar visto. Ela pergunta se ele fez as atividades. Ele pergunta qual foi a última atividade.

As conversas se avolumam. Heloísa para em frente da porta esperando silêncio. Tavares faz uma piada para o Teobaldo sobre Pedro Henrique. Ela

(Heloísa) pergunta se acabou a “seção de bobeira”. Ele se cala. Logo depois faz a mesma pose para o Alex. Ele se cala. Ela começa a explicar. Aqui nenhum pio para além das respostas para as suas perguntas é admitido pela Heloísa. Tavares se porta de forma petulante. Fica dando respostas “engraçadinhas” as perguntas. Cainã desenha enquanto isso. Miguel também faz uma piada. Heloísa debocha da piada. Ele continua conversando com Tavares. Heloísa pergunta se ele quer arrumar confusão com ela. Ele diz que perguntou sobre a aula. Ela pergunta por que a questão não foi dirigida a ela. Ele diz que porque foi para o Tavares. [Contudo] ele abaixa a “crista” e Heloísa prossegue. Miguel está fora do mapa de sala. Isso é lembrado por Heloísa e agrava sua falha, mas ela não exige que ele saia e vá para o seu lugar. Heloísa briga com Tavares e Miguel. O tom é sério, bem diferente de quando chama a atenção de Alex e exige que ele copie. Até empresta um lápis para ele. Tavares continua a ter conversas com Miguel. Heloísa olha de rabo de olho, parece ignorar. A parte da frente inicia um diálogo com a professora. Luciano fala alto, sem problemas, é com a professora. É uma conversa sobre a física “ser de Deus”.

Cainã calado se levanta e atravessa a sala. Quando chega no extremo oposto, tromba com a carteira. O barulho atrai a atenção da Heloísa. Ele se assenta calado, se esconde atrás da cortina. Heloísa o ignora. Alex conversa com Teobaldo enquanto ela resolve o exercício. Ela se vira e repreende-os. Ameaça dar a aula como matéria dada e eles ficariam desesperados. Alex acaba de copiar e pergunta se pode dormir. Luciano faz uma zombaria. Heloísa diz que ele está muito bobo. Não era assim. Conversa vai e conversa vem e ainda dá uma lapiseira para ele para que possa copiar.

Heloísa se assenta e deixa a sala “correr”. As conversas se desenvolvem, mas em tom ameno. O nível de barulho e a intensidade das conversas é fator importante para decidir se algo atrapalha ou não.

Tavares zoa Laura. Miguel ri. É repreendido pela professora. Ele diz que não está fazendo nada. Geraldo diz que é exatamente por causa disso. Cainã se levanta. Pela 1ª vez participa de alguma coisa. Ronda pelo meio da sala. Vai até Miguel. Vem para o lugar, mas sem se assentar volta para o meio. O sino toca. Sai de sala. (CADERNO DE CAMPO, 09/10/2019, 2º ano A).

O relato evidencia vários momentos em que a autoridade de Heloísa é colocada à prova. Os alunos provocam (direta e indiretamente) a capacidade da professora em lidar com suas ações. Sobretudo, percebi dois tipos de contestação. Uma delas era mais indireta, em que os alunos valorizavam mais a jocosidade de suas ações, querendo ir cada vez mais longe na sua bagunça. A contestação da autoridade visava aqui permitir um ambiente muito mais lúdico e descontraído. A outra forma, adentrava o campo da hostilidade e era evidentemente uma medição de forças entre o professor e o aluno. Quase sempre, era quando o aluno estava de “saco cheio” de um professor. Essa contestação era constante, mas não realizada pelo mesmo aluno durante longos períodos. Parecia estar muito ligada a eventos envolvendo o humor ou situações do dia dos alunos e professores.

Era comum contestações mais ligadas a jocosidade avançarem para uma hostilidade declarada. Muito por conta da forma como o professor lidaria com a situação e o humor do

próprio aluno. Esses eventos eram bastante significativos para um uso futuro da autoridade. Uma vitória do aluno sobre o professor desestabilizaria a legitimidade dessa autoridade e permitiria eventos de contestação cada vez mais incisivos e por maior parte dos alunos. Quanto mais um professor tenta se impor aos alunos e falha em consumir tal intenção, maiores e mais recorrentes os eventos de indisciplina serão.

O sucesso de Heloísa é perceptível pelos casos de indisciplina que, apesar de recorrentes durante a aula, eram diminutos e breves, sendo restritos a dois ou três alunos. Ela não perdia o controle da turma, pois, apesar das afrontas, sempre conseguia se impor. A própria fala de Heloísa evidencia a legitimidade de sua autoridade perante os alunos quando questionou Miguel se ele queria “arrumar confusão com ela”. A resposta evasiva tentando justificar a conversa mostra que Miguel não desejava levar a contestação adiante, apesar de ser um dos alunos da turma que mais protagonizavam momentos de contestação. Eventos desse tipo possuem um efeito forte sobre a classe e são eles que levam a um reconhecimento de determinado professor como alguém capaz de controlar os alunos.

A contestação da autoridade docente pelos alunos evidenciava o quanto essa relação é dinâmica. Nesse sentido, pode-se dizer que tanto a docência, quanto a discência são antropologicamente performáticas. Ou seja, são experiências subjetivadas e reflexivas a partir da vivência de papéis sociais imputados aos atores (CAVALCANTI, 2013, p. 416). Esse caráter performático faz com que a contestação seja uma espécie de elemento liminar ao qual Victor Turner (2013) se refere quando enfatiza que a performance nos rituais, ao buscar atualizar crenças e valores que representa, acaba também os transformando por conta das disposições individuais e sociais específicas do momento em que o ritual é realizado. As performances teriam o poder de “gerar tensões e reformulações em ordens estabelecidas” (BORGES, 2019, *online*).

O processo de contestação contínua da autoridade ocorre dentro do processo que Goffman (2011, p. 17) aponta, no qual as pessoas comumente têm em suas interações sociais uma postura de observação e reação ao fluxo de eventos da interação. Tanto professores, quanto alunos estão a todo momento se observando mutuamente. Os alunos pareciam sempre estarem a buscar aquilo que o próprio Goffman pontua como “constrangimento”. Este “tem a ver com a figura que o indivíduo representa diante dos outros considerados presentes naquele momento.” (GOFFMAN, 2011, p. 96). O constrangimento tem uma função essencial no processo de contestação, pois ele infere ao professor um status de fraqueza, incapacidade e derrota, que deslegitima sua posição hierarquicamente superior. Isso ocorre devido a uma não concretização de expectativas acerca das capacidades e atributos imputados pelos alunos à docência. Ou seja,

a contestação era basicamente um jogo acerca das habilidades de professores e alunos em manipular seus papéis sociais dentro de sala, uma verdadeira aula de interação social.

Em particular, a performatividade da atividade docente permite problematizar a noção de autoridade, pois a retira da posição de categoria abstrata e a atrela à agência dos sujeitos dentro do contexto, neste caso, o cotidiano escolar. Torna a própria autoridade performática. Maia (2019, p. 143), por exemplo, pontua como o carisma é uma manifestação elementar desse caráter performático das práticas professorais.

Via de regra o uso da autoridade pelo professor se dava diante de perturbações dos alunos ao fluxo pretendido das aulas. A repreensão era esperada pelos alunos e, em alguns momentos, até desejada como forma de punição de colegas ou desafetos. Pode-se dizer que a autoridade do professor dependia em parte em como ele reagia a “bagunça” dos alunos. Isso não apenas era avaliado pelas medidas tomadas, apesar da importância delas, mas como o professor expressava essa pretendida autoridade sobre os alunos. A legitimidade da autoridade não emanava espontaneamente da instituição escolar ou dos dispositivos disciplinares, mas de quando e como o professor a exercia.

Importante também era o relacionamento mantido pelo professor com os alunos. Professores que tratavam os alunos “na moral” (usando a gíria dos discentes) e eram firmes em suas repreensões geralmente tinham mais sucesso em manter uma ordem durante as aulas. Isso tudo era muito dinâmico, exigindo uma habilidade do professor em se adaptar às inovações dos alunos. Eu mesmo tinha diversos recursos com diferentes turmas. Em casos de conversas, por exemplo, eu comumente me calava encostado no quadro em posição de espera, olhando diretamente para os focos de perturbação. Todavia, no 2º ano B, particularmente, a turma com a qual eu mais me aproximei, costumava levantar a lata de lixo e tocá-la como se fosse um tambor. Ambos os métodos eram na maior parte das vezes eficientes e me restituíam o direito de fala. Porém, era notório o quanto os alunos gostavam da grande liberdade que tinham para falarem durante a aula, visto que eu sempre tentava captar os assuntos que surgiam para a discussão em curso.

Isso aponta para o fato de que a autoridade docente não é dada. Ela é dependente de uma contínua manutenção em meio aos rituais de contestação. Essa manutenção se dá por meio das falas, posturas corporais e gerenciamento do espaço feitos pelos professores. Tais medidas se assemelham aos atos ilocutórios apontados por Stanley Tambiah (2018, p. 88-89) como característicos da ação ritual. A ação ritual é para ele performativa por excelência, uma amálgama de palavras e ações, formando atos ilocutórios. A partir da teoria linguística de Austin, Tambiah defende que os atos ilocutórios não são definidos por um julgamento de

verdadeiro-falso, mas sim com normas concernentes ao válido e inválido, em que o sentido de validade diz respeito à sua eficácia. A autoridade docente não seria verdadeira ou falsa, mas sim legítima ou ilegítima. Esse juízo se dá mediante a satisfação ou não das diversas condições para que a performance do rito seja realizada da forma esperada e completa (TAMBIAH, 2018, p. 91).

Outro ponto é que, apesar de haver contestação, o objetivo dos alunos nunca foi abolir a autoridade docente. Na verdade, o problema não era a autoridade em si, mas quais as formas de se legitimá-la. Isto é, o processo em si de negociação da autoridade é o ponto central da análise. Essa construção coletiva da legitimidade, em detrimento de uma legitimidade fundamentada na formalidade da burocracia escolar (tantas vezes pretendida pelos professores), via surgir uma legitimidade oriunda da instável opinião pública discente. A indisciplina, então, obrigava o professor a lidar com critérios discentes e a reconhecer o aluno como um sujeito dotado de agência e considerar as suas idiossincrasias. Afinal, a própria discência também era performática. Isso indica uma necessidade de reflexão acerca da importância que a agência discente exerce na relação aluno-professor, ou seja, quais as dimensões da autodeterminação discente no contexto escolar, o que traz à tona o conceito de autonomia, importante para as Ciências Educacionais. Por outro lado, levanta a necessidade de se pensar em quais bases simbólicas se fundamenta a legitimidade docente, tendo em vista um enfraquecimento da ordem jurídica-burocrática. A primeira questão será desenvolvida posteriormente a partir de um cenário mais amplo, quando as experiências discentes forem tratadas. Foquemos agora então sobre a questão: se a contestação dos alunos não buscava abolir a autoridade dos professores, mas adequá-la aos seus termos, em que bases simbólicas estão assentadas?

3.6. BREVE DIGRESSÃO SOBRE A NOÇÃO DE AUTORIDADE

A questão da autoridade é um dos pontos espinhosos das ciências sociais, mais ainda a sua legitimidade. Como Magalhães (2010, p. 316) pontua

[...] conclui-se que o tema da autoridade nos chegou atado às controvérsias de como revestir a autoridade de vigência e positividade por meio de mecanismos democráticos e potencialmente emancipatórios. Em um certo sentido, a grande preocupação geral e convergente na reflexão sobre a autoridade da teoria política do século XX concerne em ir além das concepções restritas às condições de estabilidade do poder (STOPPINO, 1986), e o par autoridade/obediência tem que ser explicado e, mais que isso, justificado. (MAGALHÃES, 2010, p. 316).

O autor discorre nesse trabalho acerca das teorias clássicas das ciências sociais sobre autoridade, representadas por Émile Durkheim e Max Weber. Durkheim baseou a autoridade em um discernimento presente nos indivíduos que os levava a zelarem pelo cumprimento das regras, garantindo com isso a ordem social. Esse discernimento seria o resultado da maior força das representações coletivas em comparação às representações individuais, aquilo que ele concebeu como moral. Como Durkheim via a ordem social como um indício do seu bom funcionamento, a autoridade seria uma necessidade orgânica da sociedade. Em seus escritos sobre educação, ele deixa claro como a educação seria importante para estabelecer a moral em sociedades modernas como meio rápido e pragmático (DURKHEIM, 2014, p. 55). Para ele, as crianças são seres sociais imaturos. A educação seria exercida pelas gerações adultas com o objetivo de “suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.” (DURKHEIM, 2014, p. 54).

Já Weber tratou a autoridade a partir da pessoa, por isso, sua ênfase em entender o poder em meio às ações sociais e esclarecer o consentimento dos demais sujeitos em relação a elas. Sua preocupação é exatamente em quais bases se assentam a estabilidade do poder e garantem a obediência dos sujeitos, ou seja, seu foco é a questão da legitimidade. Em seu texto clássico sobre as formas de dominação legítimas, ele distingue três esteios sobre os quais se assentam os três tipos de organização política por ele categorizados: a burocracia, fruto de um procedimento racionalizado que estabelece regras ou leis em detrimento do direito próprio, estabelecendo uma hierarquia de competências e cargos; a tradição, resultante de regras há muito estabelecidas que suscitam e necessitam da fidelidade dos súditos; e, por fim, o carisma, pelo qual a autoridade do líder se mantém pela contínua manutenção e eficácia dos seus poderes diferenciados, os quais legitimam sua liderança (WEBER, 1999). Ele vê nas formas tradicionais, sobretudo no estamento, e nas formas legais (burocráticas) uma maior estabilidade da legitimidade da dominação e, com isso, da autoridade por ela imposta e exigida. Contudo, como Magalhães (2010, p. 315) aponta, para Weber a legitimidade da autoridade, mesmo a jurídica, depende da subjetivação das normas estabelecidas. A vigência da autoridade sempre dependerá do consentimento dos dominados.

A teoria durkheimiana se aproxima muito das representações pretendidas pelos docentes. A hierarquização das gerações (aqui entendida como um espectro de indivíduos em uma mesma faixa histórica e cultural) em que os adultos têm proeminência sobre as crianças e adolescentes era substrato recorrente das reclamações acerca dos alunos. A desconsideração dessa hierarquia, pela indisciplina e contestação, era entendida como desrespeito e apontada

como uma característica específica da geração discente. Todavia, as representações do docentes acerca dos alunos pecam pela sua moralidade, e acaba reificando um senso comum da própria classe docente, exatamente aquilo que Durkheim dizia ser o grande perigo da sociologia. Já pela teoria weberiana, a autoridade docente que observei e experimentei seria explicada preferencialmente pelo carisma, apesar do aparato burocrático que respalda os professores.

A preferência pelo carisma não significa a nulificação da burocracia pelos alunos. A hierarquia institucional era do amplo conhecimento dos alunos e utilizada por eles. As reclamações discentes envolvendo duas funcionárias da escola evidenciaram isso, por exemplo. Cida e Tatiana era funcionárias de serviços de limpeza das dependências da escola. Porém, a maior parte do trabalho era feita entre os intervalos, quando banheiros e salas estavam vazios. Durante as aulas, era comum então ficarem a cargo de outras funções, como auxiliarem o diretor e a coordenadora com a logística do cotidiano da escola: abrir salas de vídeo e de informática, entregar ofícios aos professores nas salas, dar e receber recados, chamar alunos para a direção ou coordenação, atender telefonemas na ausência do diretor etc. Em meio à essa gama de atividades era comum as funcionárias auxiliarem também na manutenção dos alunos nas dependências do colégio. Era comum elas vigiarem o pátio e banheiros, garantindo que alunos “espertinhos” não se ausentassem das salas por longos períodos (geralmente nas idas ao banheiro). Essa atitude bem-vista pela direção despertava a indignação de muitos alunos. No censo que realizei com os alunos, a maioria respondeu que gostava de Cida e Tatiana. Intrigado, perguntei o motivo da birra a vários alunos quando manifestavam sua aversão a elas. A resposta comum era de que “elas se achavam”, sendo que eram apenas funcionárias da limpeza. A sua função não permitiria tal autoridade sobre os alunos, que seria, aos olhos deles, exclusiva de professores e diretores. Essas falas revelam o reconhecimento dos alunos acerca da legitimidade burocrática da autoridade docente, apelando para os critérios de competência e cargo salientados por Weber (1999). Entretanto, quando em interação com os professores, esse reconhecimento se revelava insuficiente para assegurar uma obediência de boa parte dos alunos.

A contestação da autoridade presente nos eventos mais intensos de indisciplina apontava, assim, os limites desse tipo de legitimidade. Essas situações obrigava os professores a mobilizarem recursos e habilidades pessoais para além da função que exerciam. A contestação retirava o professor de trás da parede de impessoalidade criada pela burocracia, transformando completamente a relação entre ele e a turma. Essa quebra da impessoalidade, de certa forma, era comum ao trabalho docente, afinal, é praticamente impossível manter uma impessoalidade plena durante longos períodos dentro de sala de aula. Mas, os alunos sempre buscavam intensificar esse processo. E uma das formas disso acontecer era as contestações da autoridade.

Tais situações comumente despertavam uma gama de sentimentos nos professores e reações bastante particulares. Não era à toa que os professores eram classificados pelos alunos em boa medida pelo seu comportamento idiossincrático durante as aulas e perante situações mais disruptivas. Heloísa, a professora de física, como já dito, era conhecida por ser brava e não tolerar bagunça. Caio, o professor de Geografia, era visto como “sem noção” por suas brincadeiras e respostas consideradas inapropriadas pelos alunos. Pedro Henrique era visto como um carrasco pela sua atitude sempre intransigente, na perspectiva discente. Otávio, professor de História, era visto com bons olhos por sempre estar disposto a conversar e incentivar os alunos. Regina, uma das professoras de português, era chamada de chata por insistir com os alunos para fazer coisas que eles não queriam (ela tentava várias aulas “diferentes” que mais aborreciam os alunos do que os cativavam).

Apesar da classificação dos alunos beneficiar alguns professores, isso não impedia que todos os docentes, sem exceções, tivessem suas ponderações negativas acerca da indisciplina. Um dos pontos mais significativos era a perda da autoridade da categoria perante a sociedade, representada pelos alunos e seus responsáveis. Essa falta de legitimidade “burocrática” dos professores estava sempre presente nas reclamações. As falas remetiam, às vezes, a um passado em que os professores eram respeitados. Sobretudo, o sentimento dos professores era de que a classe docente estava cada vez mais perdendo essa autoridade prévia, por conta da crescente “falta de respeito e consideração” dos alunos com eles e o seu trabalho. A autoridade carismática, nesse sentido, era uma remediação dessa decadência da autoridade professoral que acabava retirando o cerne da autoridade do cargo e colocando sobre a pessoa do professor. Todavia, nesse movimento, tem-se uma dificuldade constante em definir sobre quais bases o professor deve fundamentar a sua autoridade como docente, como pontua Pereira (2016, p. 144).

A constatação de uma base carismática para a legitimidade da autoridade docente junto a uma base burocrática já foi há muito apontada por Antônio Cândido (1976) e está presente no trabalho de Maria Cláudia Coelho e Johana Pardo (2020), em que analisam relatos sobre *bullying* de professores de escolas públicas do Rio de Janeiro. Cândido pontua a importância da liderança como um dispositivo de controle ao explorar os mecanismos de sustentação da instituição escolar. Ele salienta que através da liderança a escola conseguiria se manter estruturada e funcional, devido a sua capacidade de organização dos comportamentos de seus membros de acordo com os padrões estabelecidos (CÂNDIDO, 1976, p. 120). A partir de Simmel, ele acrescenta que a liderança seria então de dois tipos: um sendo de caráter

institucional dependente de fatores objetivos, como a idade, a posição e a força; e um outro tipo sendo uma espécie de reforço da primeira baseada no prestígio do educador.

Já Coelho e Pardo (2020) obtiveram, a partir dos vários relatos, o consenso de que, em grande medida, casos de indisciplina e enfrentamento pelos alunos eram solucionados por conversas amigáveis fundamentadas na confiança dos alunos-problema na pessoa do professor (p. 197-198). A agressividade, então, era combatida com conversas tranquilas em busca do convencimento do aluno. Esse convencimento dependeria da confiança do aluno depositada sobre o professor, o qual tendo sucesso no seu intento, retomaria a capacidade de ter as suas ordens consideradas e obedecidas. Elas ressaltam como existe uma relação entre afeto e autoridade divergente das relações propostas na teoria social de Weber e na de Malinowski. Segundo Weber, o afeto seria um fator extrínseco à relação institucional do professor com o aluno. A sua inserção nessa relação indicaria, segundo as autoras, uma mescla de formas distintas de legitimidade: a burocrática e a carismática. Tomando também a obra *Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem*, as autoras apontam que Malinowski dissocia afeto e autoridade. Para ele, a autoridade seria o recurso que substituiria o afeto na socialização. Contudo, elas notam como esse antagonismo não acontece em relação a autoridade docente, pois, enquanto nas sociedades estudadas por Malinowski a autoridade substitui o afeto, no caso escolar, o afeto é acessado como recurso quando a autoridade alcança seus limites sociais e, ao fazer isso, a autoridade pode se reafirmar.

Essas diferentes manifestações da autoridade professoral também foram exploradas por David Silk que as categorizou como autoridade de facto e autoridade de jure (SILK, 1976, p. 272). Esta última seria a autoridade que concederia ao professor o direito de ser obedecido, enquanto a autoridade de facto seria aquela que se baseia na aceitação por parte dos subordinados. Para Silk, a autoridade de facto seria o elemento chave para o sucesso dos professores, pois ela é obtida a partir da aceitação dos direitos do professor pelos alunos (SILK, 1976, p. 277). Diante disso, tanto o carisma, quanto o afeto são recursos possíveis para se alcançar a autoridade de facto, ou seja, transcender a autoridade institucional docente e submetê-la aos rigores dos atores nela envolvidos.

Diante da teoria de Cândido (1996), os dados etnográficos revelam uma inversão da relação entre esses dois tipos de liderança com uma crescente relevância do prestígio pessoal do educador. Isso pode ser explicado pelas próprias bases objetivas do poder institucional apontadas por Cândido que atualmente se encontram em desaparecimento. As punições físicas foram há muito abolidas, sendo hoje consideradas crimes. A própria relação entre grupos etários tem passado nos últimos anos por fortes mudanças, como a diminuição da ideia de deferência

automática dos mais novos em relação aos mais velhos. Tais ausências explicariam então porque o prestígio (nos termos de Weber, o carisma) alcançou uma maior proeminência na legitimação da autoridade docente.

Essa inversão aponta mudanças também nas estruturas de poder presentes no contexto escolar. A contestação ao docente é uma forma eficiente de contra-atacar o poder fatalista da burocracia, como pontuado por Herzfeld (2016). As bases burocráticas da autoridade docente se utilizam daquilo que Michel de Certeau pontuou como “estratégias”, um “cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’” (CERTEAU, 2014, p. 45). A estratégia tem a capacidade de postular “um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de a partir da qual se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 2014, p. 93, grifos do autor). Desta forma, a autoridade docente, a partir da burocracia, conseguiria estabelecer um espaço entre as categorias professor e aluno e definir estritamente, nas próprias palavras de Certeau, o lugar do poder e do querer próprios. Não é à toa que a estratégia é ação típica dos fortes, pois se aproveita da hierarquia já posta, determinando o lugar devido de professores e alunos. Todavia, a contestação discente se baseia em outros termos de ação, os quais se assemelham aquilo que o próprio Certeau coloca como “táticas”, uma ação calculada, porém que opera em um terreno que lhe foi imposto. A tática é a ação de quem não pode ser separado do outro, mas opera dentro do espaço controlado por ele. Certeau (2014, p. 95) a considera como “a arte do fraco”. A tática seria a opção que os jovens, dentro de um espaço construído e regido por normas adultas, conseguiriam operar diante da hierarquia posta. Esse movimento tático realizado pelos alunos se mostrou bastante eficiente, capaz de inviabilizar o uso de “estratégias” docentes e diminuir a assimetria da relação. Assim, o movimento de contestação discente era tão constitutivo da relação entre professores e alunos quanto a própria autoridade docente, por esta ser de natureza performática, ou seja, forjada exatamente em reação a contestação.

3.7. PARA ALÉM DA QUESTÃO GERACIONAL

Nós que deveríamos saber da necessidade de independência e revolta em nossa geração mais jovem, parecemos gostar e dispende um bom tempo criticando seus longos cabelos (que presumimos esconder a sujeira dos seus pescoços), suas roupas “ultrajantes” (o que sugere a fraqueza de caráter e a falta de sensibilidade para uma geração que se gloriou em bolsas Oxford e bigodes R.A.F.) e sua música e dança “pop” (potencialmente imoral e sexualmente perturbadora para aqueles que passaram a sua própria adolescência na fila por ingressos para o teatro Windmill e se entregam a um

descuido das regras morais que eles carinhosamente acreditam que seus jovens não veem). A hipocrisia deve ser feita de algo bem resistente. (GIBSON, 1968, p. 17, tradução nossa).¹⁰

A frase acima é de Ronald Gibson em sua participação na James Mackenzie Lecture de 1967, uma importante conferência de medicina do Reino Unido. Ele foi um renomado médico britânico ao longo do século XX. O tema de sua fala era a saúde da juventude, assunto caro a ele ao longo de sua vida como médico de família. Gibson aponta um grande mal-estar em seu tempo quanto aos hábitos e condutas da juventude, um verdadeiro conflito geracional, ao qual em sua percepção era regado de uma certa hipocrisia. O discurso que ouvi por diversas vezes no Vermelho era de conteúdo diverso (os alunos não tinham cabelos cumpridos, nem ouviam e dançavam pop), mas de mesmo tom. As críticas a eles eram muitas vezes baseadas em uma percepção bastante negativa dos adultos.

Uma conversa com Cida, uma das zeladoras da escola, tinha o tom crítico semelhante. Comentei com ela sobre os vários casos de alunos que abandonavam os estudos. Perguntei se ela sabia se era para se dedicarem ao trabalho. Sua resposta foi que talvez em alguns casos fossem sim, mas muitos não queriam nem estudar, nem trabalhar (conhecidos como “nem”). Ela citou seu próprio neto Heitor, estudante do 3º ano, como exemplo. Ele não queria nem estudar, nem trabalhar. Cida confessou que estava disposta a reunir esforços com sua filha (mãe de Heitor) para pagar uma faculdade para ele, mas ele não queria. Interessante, também, é sua análise de tal fato: “eu digo que boa parte disso [Heitor não querer estudar e trabalhar] é culpa da mãe [Tatiana, outra zeladora da escola] que não foi insistente e rígida com isso”. Ela continuou dizendo que, no seu caso, não deu descanso para os tios dele. Os dois não fizeram faculdade, mas haviam estudado fazendo cursos (técnicos), os quais lhes deram bons empregos e diferenciais em suas profissões. A escolaridade tinha, a seu ver, um caráter pragmático de conceder vantagens dentro do mercado de trabalho. Essa valorização vinha de sua própria história. Ela relata que apenas terminou o ensino médio na escola onde trabalhávamos pouco tempo atrás, e lamentou por não ter estudado antes e nem ter conseguido fazer uma faculdade.

¹⁰ No original: “We who should know of the need for independence and revolt in our younger generation seem to enjoy and spend a great deal of time criticizing their long hair (which we assume must conceal dirty necks), their 'outrageous' clothing (which suggests weakness of character and lack of sensibility to a generation which gloried in Oxford bags and R.A.F. moustaches) and their 'pop' music and dancing (potentially immoral and sexually unsettling to those who spent their own adolescence queuing for seats in the Windmill theatre and indulge in a carelessness of moral rule which they fondly believe their young do not see). Hypocrisy should be made of sterner stuff.”. (GIBSON, 1968, p. 17).

A fala de Cida revelou boa parte do discurso, não apenas docente, mas adulto perante a atitude de desinteresse sobre a educação oferecida. A dificuldade que décadas atrás existia para se obter o antigo segundo grau, hoje ensino médio, era sempre contrastada pelos professores mais velhos com a “facilidade” atual, consequente da universalização da educação básica. Além disso, a valorização dos estudos como vantagem substancial no mercado de trabalho é parte do discurso até daqueles que não possuem diplomas. Esse bojo de questões remetem a uma categoria social mais ampla capaz de explicar essas representações da juventude e sua relação com a educação formal.

A categorização de pessoas em grupos etários com representações e mentalidades próprias a períodos históricos e culturais específicos é aquilo que Karl Mannheim classifica como gerações. Para o autor alemão, geração é um tipo de grupo social com ligações específicas entre seus membros. Ela se distingue, por exemplo, de outros grupos como a família e a tribo, por não ter um caráter comunitário (MANNHEIM, 1993, p. 165). A diferença seria que em grupos comunitários ou mesmo associações há uma necessidade de proximidade e ligação pessoal entre os membros, o que não é uma condição para se pertencer a uma geração específica. As ligações entre os membros de uma mesma geração seriam mais semelhantes a situação ou posição de classe. Assim como a posição de classe está fundada em elementos de ordem econômica e social, a questão geracional estaria fundamentada em um “ritmo biológico”, determinado pela data de nascimento do sujeito e sua morte. Pessoas nascidas em um mesmo momento histórico teriam uma potencialidade em comum de experimentar determinadas situações. Todavia, Mannheim esclarece que isso não permite uma dedução de que a geração é determinada por fatores biológicos. Para ele, esse ritmo de vida ligado ao andamento da própria biologia humana era apenas uma das condições para o conceito de geração, sendo preciso haver a existência de um tipo de posição social específica, tal qual possível nas análises envolvendo o conceito sociológico de classe. Essa ligação seria o afetamento dos indivíduos por formas específicas de vivência e pensamento. Como Wivian Weller (2010, p. 212) esclarece

O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante. (WELLER, 2010, p. 212).

Assim, entre os adultos da escola havia vários aspectos em comum na visão que possuíam dos alunos e atribuíam tais características ao grupo geracional ao qual pertenciam. A maior facilidade de acesso a recursos e disponibilidade de serviços eram vistas como causas

daquele comportamento típico dos jovens. Além disso, a divisão entre grupos geracionais legitimava a relação assimétrica que atribuía aos jovens uma postura de respeito e obediência. Essa definição de papéis e comportamentos via grupos etários já foi apontada por Evans-Pritchard (2016) em seu trabalho sobre os Nuer. A obra descreve como o comportamento era determinado pela posição do sujeito na estrutura do conjunto etário. Diante de homens mais velhos se deveria ter respeito e reverência, respeitando uma série de tabus; enquanto, perante sujeitos do mesmo grupo etário haveria uma igualdade (EVANS-PRITCHARD, 2016, p. 267-268).

Entretanto, como pontua Pereira (2016, p. 136), a questão geracional também é relevante para a própria relação pesquisador-pesquisado. Como eu era o segundo professor mais jovem da escola (na época tinha 27 anos) tinha certas ressalvas a tais classificações. Pois, para mim, também era evidente a grande dificuldade de comunicação e valorização da própria cultura dos adolescentes, em vistas de uma manutenção da hierarquia e autoridade de tempos anteriores a minha própria geração. Porém, compartilhava de muitas preocupações dos professores mais velhos, principalmente do fato de que, se por um lado os alunos eram bastante avessos às normas da escola e professores, eles também tinham sérios problemas de autoestima e ansiedade. Ao longo do ano, houve vários casos de alunos com sérios problemas de depressão, ansiedade e automutilação. Alguns alunos eram conhecidos por mesmo em dias de forte calor irem de moletons de manga cumprida para a aula para esconder os ferimentos nos braços.

Os fatos apontavam a necessidade de uma reflexão mais elaborada das questões geracionais, especialmente no impacto real que elas causavam sobre o comportamento indisciplinado dos alunos. Foi a partir do primeiro Conselho de Classe que tal relação foi melhor esclarecida. Nessa reunião percebi que a indisciplina não é um problema diretamente geracional, ou seja, como comportamento disruptivo, a indisciplina não é específica às gerações mais jovens. O atrelamento de tais gerações a um comportamento indisciplinado no contexto escolar seria um recurso discursivo de diferenciação e legitimação de determinadas representações das gerações adultas. A questão geracional, então, seria muito mais um discurso estruturante e legitimador das gerações adultas do que uma constatação analítica.

As reuniões de Conselho de Classe juntam todos os professores da escola de ambos os turnos, mais a direção e as coordenadoras pedagógicas. Nessas reuniões, o diretor tinha uma pauta voltada para as questões administrativas envolvendo as ordens do Estado; enquanto a coordenação pedagógica tinha outra, voltada para os diários, notas, avaliações e atividades em sala. A primeira reunião ocorreu nas semanas finais do primeiro bimestre letivo. Os professores em geral já se conheciam, mesmo os recém-chegados, e a postura mais séria, típica de primeiras

interações sociais, já havia sido abandonada. O diretor tinha uma longa pauta a ser tratada naquela reunião. Como não estava acostumado àquele ambiente, estava bastante atento ao que seria tratado. Porém, em um relance de olhar, vi uma das professoras de biologia fazendo uso do celular, escondendo da vista dos demais atrás da sua bolsa que estava em cima da carteira. Ela ignorava completamente os avisos do diretor, lembrando-me a maneira como os alunos faziam nas aulas. No andamento da pauta, tocou-se em uma questão polêmica e sua reação foi de imediatamente olhar para frente, fazer algumas reclamações em tom de voz mais alto em meio à disputa dos demais professores. Feitas suas reclamações, sem mesmo garantir que fossem ouvidas, ela retornou para o celular, por onde corria os dedos observando as postagens em uma rede social. Em um olhar para toda a sala, alguns outros professores faziam o mesmo com seus celulares, enquanto outros conversavam com colegas ao lado. De vez em quando o diretor vendo crescer os barulhos obliterando a sua voz pedia o silêncio dos professores. Da mesma forma, sabendo do uso dos celulares e das conversas, pedia também a atenção dos docentes em alguns momentos que considerava mais importantes (assim como os professores com os alunos quando explicavam a sua matéria em aula). As interrupções assim como as repreensões ocorreram algumas vezes, havendo um momento em que o diretor, conhecido por sua voz baixa, calma e suave, acabou elevando bastante o tom de voz pedindo silêncio. O grande diferencial entre aquelas cenas e as que presenciei em sala com os alunos era a polidez dos professores em relação ao diretor. Não havia respostas mal-educadas, nem tentativas de atingir a autoridade do diretor ou sua pessoa. Não eram feitas brincadeiras que tentassem desestabilizá-lo. Todavia, não se pode negar que os professores tinham comportamentos nessas reuniões muito semelhantes aos dos alunos: alguns ficavam calados, outros interagiam com o diretor e a coordenadora, outros os interrompiam, conversavam, contavam piadas entre si e riam, além, é claro do constante uso do celular. Aquilo revelou que os mesmos professores que reclamavam dos alunos por aqueles comportamentos indesejados os praticavam quando estavam na mesma posição dos discentes: de ouvintes, hierarquicamente inferiores e impossibilidade de imporem a pauta. A grande diferença entre professores e alunos então não se dava pela prática ou não prática de atitudes de desprezo e perturbação da ordem em contextos de audiência, mas sim pela ausência da contestação da autoridade, expressada pelo respeito à pessoa do sujeito hierarquicamente superior e aceitação fácil das repreensões por ele dispensadas.

Esse fato mostrou que a indisciplina não pode ser analisada somente da perspectiva geracional, mas principalmente pelas relações nas quais ela se manifesta. Por um lado, no Vermelho a indisciplina caminhava ao lado de uma classificação dos alunos como “fracos”, em um contexto de forte valorização do desempenho; pelo outro, os professores tinham que lidar

com o dilema sobre o tipo de autoridade pretendido por eles (a autoridade burocrática) e o aceito pelos alunos (a autoridade performática). Os rituais cotidianos da escola privilegiavam a autoridade performática, assentada sobre a pessoa e habilidades do professor em meio ao ensaio de interações sociais que as aulas se tornavam. Se pelos critérios pedagógicos havia nisso uma perda, antropologicamente se concebe um processo de socialização bastante frutífero. Se o desempenho escolar era a grande preocupação dos professores, pode-se dizer que a eficácia dos rituais de interação escolares era o foco dos alunos.

4. A EXPERIÊNCIA DISCENTE

Entender a perspectiva dos alunos acerca da experiência escolar foi um dos motes deste trabalho, partindo de uma hipótese de que não poder-se-ia compreender o comportamento indisciplinado e desinteressado dos alunos diante do projeto educativo da escola sem se atentar para a forma como eles vivem e encaram a vida escolar.

Como ressalta Juarez Dayrell (DAYRELL *et al.*, 2011), não se pode menosprezar o fato de que os alunos são sujeitos sociais construídos e inseridos em contextos históricos e culturais específicos. A experiência que terão da vida escolar será, assim, fortemente impactada por essa configuração de relações internas e externas à escola. Todavia, não se pode ignorar que a categoria aluno é também nativa dos contextos escolares, havendo normas expectativas quanto a ela. Como já foi descrito, os funcionários da escola percebiam os alunos através de categorias próprias: o desempenho escolar via notas, o tipo de comportamento manifestado durante as aulas e um imaginário de vulnerabilidade social condicionante. Contudo, os alunos manifestavam constantemente haver divergência sobre tais classificações.

Portanto, este capítulo visa dar um panorama da experiência discente. Como salienta Geertz (1974, p. 29-30), o truque da análise antropológica reside em descobrir o que os nativos pensam que eles são, através das palavras, imagens, instituições e comportamentos que os representam para eles mesmos e para os outros. Optei pelo adjetivo “discente” ao invés de “juvenil”, não por ignorar as várias outras dimensões da vida dos jovens estudados, mas para ressaltar a importância de se pensar a discência como uma experiência e não apenas uma categoria formal e normativa. Será então a partir desse quadro de experiências discentes que a indisciplina foi analisada. O que eles pensam sobre o que fazem? Qual o olhar dos alunos sobre o comportamento entendido pelos professores como indisciplinado?

Inicialmente, será traçado um panorama geral da perspectiva dos alunos acerca da escola e das atividades escolares, explorando suas opiniões e avaliações sobre vários elementos do cotidiano escolar. Esse panorama se baseará em um censo realizado na escola junto aos alunos, tanto do ensino fundamental (8º e 9º ano), quanto do ensino médio (1º, 2º e 3º ano). Os resultados alcançados apontaram alguns caminhos mais proveitosos a serem seguidos no processo etnográfico da reflexão e escrita. Será a partir desses apontamentos que os aprofundamentos posteriores serão feitos.

4.1. O CENSO

A finalidade do censo foi mais experimental do que um instrumento de pesquisa tradicional. O censo parecia oferecer algumas orientações no vasto e complexo mundo dos alunos, facilitando uma aproximação junto a eles. Isto é, quais eram as questões mais relevantes em relação às suas motivações, suas avaliações sobre os professores, os colegas e os funcionários. O questionário se encontra em anexo (Apêndice A).

Primeiramente, é importante falar das falhas que a formulação e a aplicação do questionário tiveram, evitando um uso ingênuo dos resultados. O primeiro ponto foi que não foi realizado um pré-teste do questionário. Com isso, não se pode testar o enunciado das perguntas, o formato (por exemplo, se seriam de opção única ou múltipla), a validade e relevância das opções apresentadas etc. Vários erros, então, surgiram na aplicação e não puderam ser corrigidos. Também não foi possível um treinamento dos aplicadores que acabaram sendo os professores que estavam em aula nas turmas, e isso pode ter influenciado as respostas coletadas.

Embora tais problemas comprometam a precisão dos resultados, a opção de descrevê-los e discuti-los se justifica pelo caráter complementar do questionário. A aplicação dele foi também uma forma de estabelecer uma relação de confiança com os alunos, para além da minha posição como professor deles. Foi a partir do censo que eles se sentiram à vontade para falarem a respeito das suas percepções sobre a vida escolar de forma mais direta. Além disso, o censo não foi a única, nem mesmo a principal fonte de dados para a análise realizada neste capítulo. Considerando isto, acredito que tais dados, mesmo que em parte comprometidos, ainda são válidos para dar um panorama razoavelmente confiável sobre os discentes da escola Vermelho.

O questionário foi aplicado em outubro de 2019, época em que muitos alunos haviam abandonado as aulas, principalmente no primeiro e terceiro ano. Foram 191 aplicações para todos os alunos do período matutino. A aplicação foi feita por mim e outros funcionários, a maioria professores. Inicialmente, meu objetivo era realizar a aplicação sozinho, tentando conter falhas na aplicação. Porém, no ímpeto de me ajudarem, os professores acabaram assumindo a função da aplicação e me senti constrangido de recusar, já que estavam tirando um tempo de suas próprias aulas para a aplicação.

O questionário continha 20 questões, sendo 19 fechadas e uma aberta relativa à idade do aluno. Foi interessante perceber no processo de tabulação que muitos alunos na pergunta discursiva responderam “Ubá”, provavelmente por lerem “Qual a sua cidade?” ao invés de “Qual a sua idade?”. Isso me fez também refletir sobre o nível de entendimento, seriedade e engajamento dos alunos ao responderem o questionário, já que outros questionários e avaliações ao longo do ano tinham sofrido com um forte desprezo da parte deles. Foi exigido aos alunos

que não se identificassem na folha do questionário, um procedimento padrão para que eles tivessem total liberdade para respondê-lo.

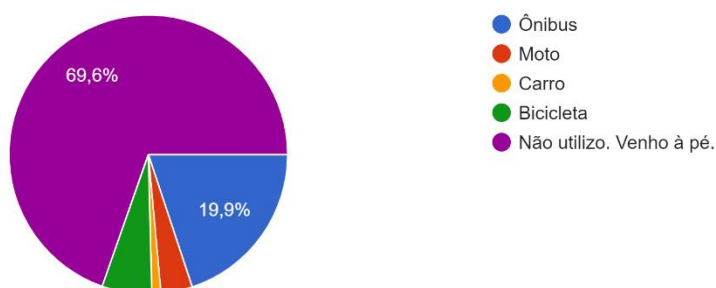
A primeira pergunta foi sobre o bairro onde moravam, tendo 190 respostas no total. Com 59 respostas (31,1%), o bairro 2 foi a maior resposta. Seguido do bairro 1, com 47 alunos (24,7%). Em seguida, vêm o bairro 3 com 21 (11,1%), o bairro 4 com 16 (8,4%), o bairro 7 com 8 (4,2%) e o bairro 5 com 6 (3,2%). Além desses, foram respondidos mais 21 bairros por 32 alunos e mais uma resposta ilegível. A escola atendia mais alunos do bairro vizinho (bairro 2) do que do bairro 1 onde estava localizada. E apenas uma minoria de alunos vinha de regiões diferentes da região da escola na cidade.

Atrelada à primeira, a segunda questão tratava do meio de transporte utilizado pelo aluno até a escola (gráfico 1). A maioria deles, 133 (69,6%), não utilizavam nenhum meio de transporte para ir à escola, o que coaduna com a proximidade com que moravam dela. Outros 38 (19,9%) alunos utilizavam ônibus, 11 (5,8%) iam de bicicleta, 7 (3,7%) de moto e 2 (1%) iam de carro.

Figura 4 (Gráfico 1) – Meios de transporte utilizados pelos alunos

Qual meio de transporte que mais utiliza para vir a aula?

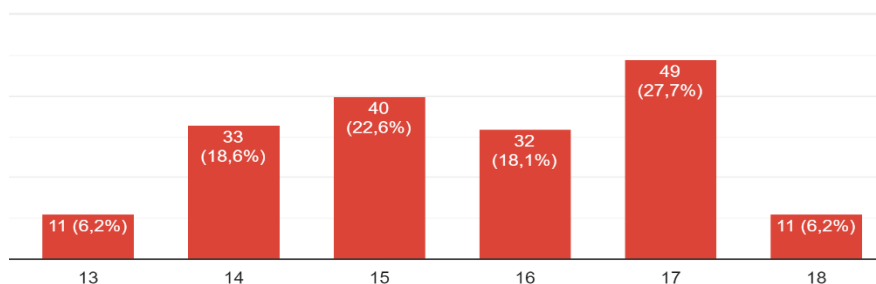
191 respostas



A terceira questão era relativa à idade dos alunos (gráfico 2). Considerei 176 respostas válidas. A maior parcela dos discentes tinha 17 anos, correspondendo a 49 alunos (27,7%). Em segundo lugar, vinha a idade de 15 anos com 40 alunos (22,6%). Logo após, vinha as faixas etárias de 14 anos, com 33 respostas (18,6%), e 16 anos, com 32 (18,1%). Por fim, 13 e 18 anos com 11 alunos cada (6,2%). Esse quadro das idades dos alunos condiz com o fluxo escolar e a evasão observados ao longo do ano. As idades de 15 e 17 anos são comuns em duas séries cada. Nas séries do 9º ano do fundamental e do 1º ano do ensino médio existe uma maioria de alunos com 15 anos. E, nos 2º e 3º anos do ensino médio os alunos costumam ter 17 anos. O fato das

duas turmas de 2º ano terem sofrido menos com a evasão escolar ao longo do ano letivo explica o maior número de alunos com 17 anos de idade.

Figura 5 – (Gráfico 2) – Idade dos alunos

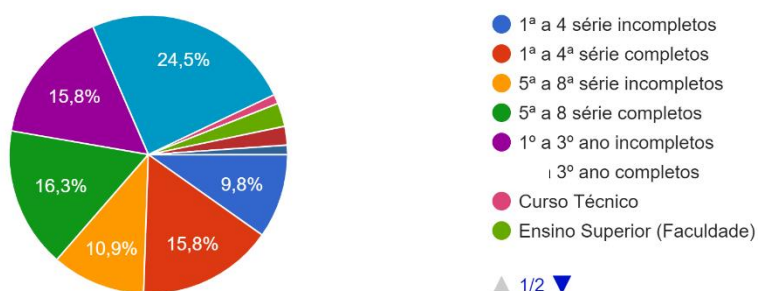


A quarta questão era relativa à escolaridade dos responsáveis (gráfico 3). Apenas 11 (6%) dos 184 alunos que responderam à pergunta tinham pais com escolaridade superior à educação básica. Somente 5 deles (2,7%) tinham responsáveis que haviam terminado um curso superior. Outros 45 alunos (24,5%) tinham responsáveis que completaram o ensino médio. Porém, 36,5% dos responsáveis não chegaram a cursar o ensino médio e 32,1% dos responsáveis tinha apenas o ensino fundamental II completo. Os dados tornam a obtenção do ensino médio um avanço de boa parte dos alunos dentro do seu contexto familiar.

Figura 6 – (Gráfico 3) – Escolaridade dos responsáveis

Qual a escolaridade dos seus pais ou responsáveis (avós, tios, irmãos etc.)?

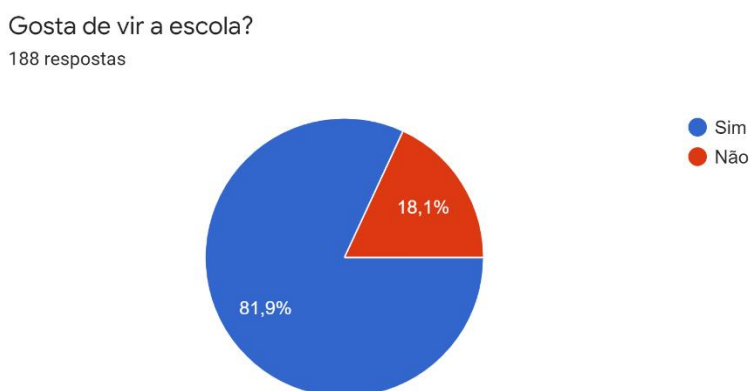
184 respostas



Foi perguntado na quinta questão se os alunos gostavam ou não de ir à escola (gráfico 4). 154 de 188 respostas (81,9%) foram “sim”, enquanto apenas 34 (18,1%) foram “não”. A

sexta questão somente deveria ser respondida por aqueles que marcaram “sim” na questão anterior e perguntava sobre os principais motivos da resposta. Os dois principais motivos foram o “conhecimento”, com 64 (43,5%) das 147 respostas, e “amigos”, com 62 (42,2%). A “merenda” foi a resposta de 7 (4,8%) alunos, “problemas em casa” de mais 6 (4,1%), os “professores” de 4 (2,7%) e “namoro”, também, com 4 respostas.

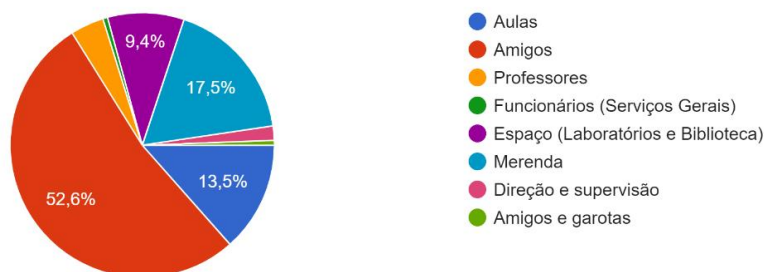
Figura 7 – (Gráfico 4) – Desejo de ir à escola dos alunos



A sétima pergunta, “O que mais gosta na escola?”, serviu de verificação da pergunta anterior, mas também incluiu aqueles que não gostavam de ir à escola (gráfico 5). A maioria dos alunos, uma parcela de 90 (52,6%) dos 171 total, disseram que o que mais gostavam na escola eram os amigos. 30 alunos (17,5%) disseram que era a merenda. 23 (13,5%) alunos responderam as aulas. Além deles, 16 (9,4%) disseram que os espaços oferecidos pela escola (laboratórios e biblioteca) eram os que mais gostavam. Se tomarmos essas duas últimas como opções que mais representavam a ideia de “conhecimento” da questão anterior, os resultados comparados revelam uma discrepância entre os 43,5% que gostavam de ir à escola por conta do conhecimento e os 22,9% que gostavam mais de coisas relacionadas aos saberes escolares. Isso levantou a dúvida sobre o que os alunos consideram como conhecimento e o que o representaria na escola. Os funcionários da escola juntos somaram 6,5% (11/171) das respostas, sendo 4,1% (7) para professores, 1,8% (3) para a direção (diretor e coordenadora pedagógica e 0,6% (1) para os demais funcionários da escola. Por fim, 1 discente respondeu “garotas” (0,6%).

Figura 8 - (Gráfico 5) – Áreas preferidas da escola

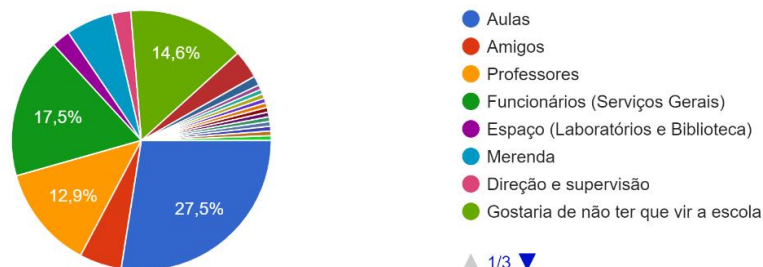
O que mais gosta na escola?
171 respostas



A oitava pergunta complementa a anterior (gráfico 6). Os alunos foram questionados sobre o que menos gostavam na escola. As respostas foram mais variadas. O interessante é que a maior parcela de respostas ficou com as “aulas”, 47 (27,5%) dos 171 alunos que responderam. Esse valor é maior do que o dobro dos alunos que responderam serem as aulas o elemento preferido na escola, e também é maior do que os 23% de alunos que gostam de categorias consideradas relacionadas às atividades de ensino. No restante, há uma verdadeira inversão dos valores. Os “amigos” foi a resposta de apenas 9 alunos (5,3%), enquanto que “funcionários” foi a de 30 alunos (17,5%), “professores” a de 22 (12,9%) e “direção” a de 4 (2,3%). 10 alunos (5,8%) responderam “merenda” e outros 4 (2,3%) os laboratórios e biblioteca. Uma nova opção emergiu nessa questão. 25 alunos (14,6%) disseram que desejavam não ter que ir à escola, um valor que, apesar de abaixo do obtido na questão 5 em que 34 alunos disseram não gostar de ir à escola, valida a conclusão de que apenas uma pequena parcela dos alunos não gosta de frequentar a escola. 7 alunos (4,1%) disseram que um mesmo professor específico era o que menos gostavam na escola, e 13 alunos marcaram a opção “outros”. Nota-se que há um desconforto significativo com as funcionárias de serviços gerais da escola, muito provavelmente por conta do abuso de autoridade que os alunos as acusavam.

Figura 9 - (Gráfico 6) – Áreas menos preferidas da escola

O que menos gosta na escola?
171 respostas



As quatro perguntas seguintes são avaliações do desempenho relativo à função. A primeira delas se refere à avaliação que faziam de si mesmos como alunos (gráfico 7), a segunda dos professores (gráfico 8), a terceira da sua turma (gráfico 9) e a última delas da escola no geral (gráfico 10). Os resultados revelaram que 74,9% dos alunos (143 de 191 total) se autoavaliaram como bons alunos em uma escala de muito ruim, ruim, bom e muito bom. A exclusão de uma alternativa mais neutra foi proposital, e os alunos optaram pela opção positiva mais próxima da neutralidade. Apenas 13 alunos (6,8%) se disseram alunos ruins e 5 (2,6%) muito ruins, diante de 30 alunos se autoavaliando muito bons (15,7%).

Quanto aos professores, 123 alunos (64,4%) os avaliaram como bons, 51 (26,7%) como muito bons – somando mais de 90% de aprovação dos professores entre os alunos. Isso coaduna com o resultado da oitava questão, em que 22 alunos disseram que o que menos gostavam na escola eram os professores, revelando que os professores não eram o maior problema dos alunos com a escola na perspectiva deles.

Em relação à avaliação da turma, o quadro se modifica levemente. Um pouco mais da metade dos alunos, 101 (52,9%), avalia a turma como boa; 51 (26,7%) já avaliam a sua turma como ruim; 25 dizem ser muito boa (14,7%); e os 11 (5,8%) restantes dos 191 alunos participantes disseram ser muito ruim.

Figura 10 - (Gráfico 7) – Autoavaliação dos alunos

Como você avalia a si mesmo como aluno?

191 respostas

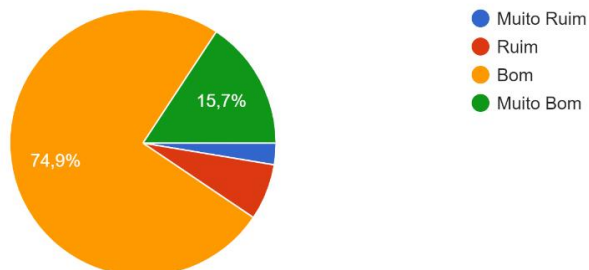


Figura 11 - (Gráfico 8) – Avaliação dos professores pelos alunos

Como você avalia os professores em geral?

191 respostas

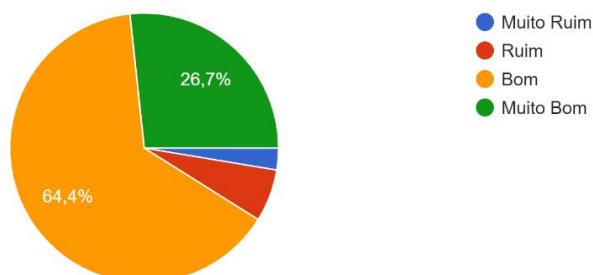
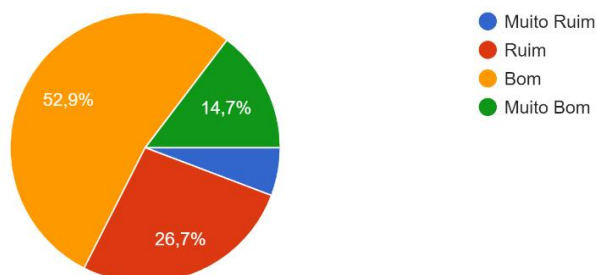


Figura 12 - (Gráfico 9) – Avaliação da turma pelos alunos

Como você avalia sua turma?

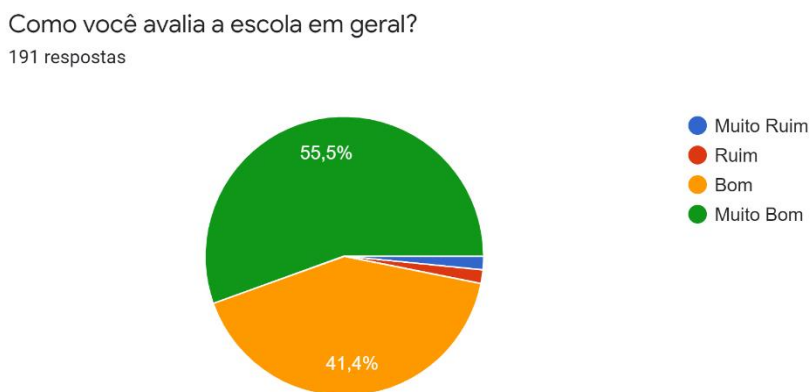
191 respostas



Já em relação à escola em geral a avaliação foi extremamente positiva. 106 alunos (55,5%) marcaram a opção “muito bom” e 79 (41,4%) marcaram “bom”. Isso chega a quase

97% de aprovação da escola pelos alunos. Somente 3 alunos avaliaram a escola como “ruim” e mais 3 como “muito ruim” (1,6% cada).

Figura 13 – (Gráfico 10) – Avaliação da escola pelos alunos

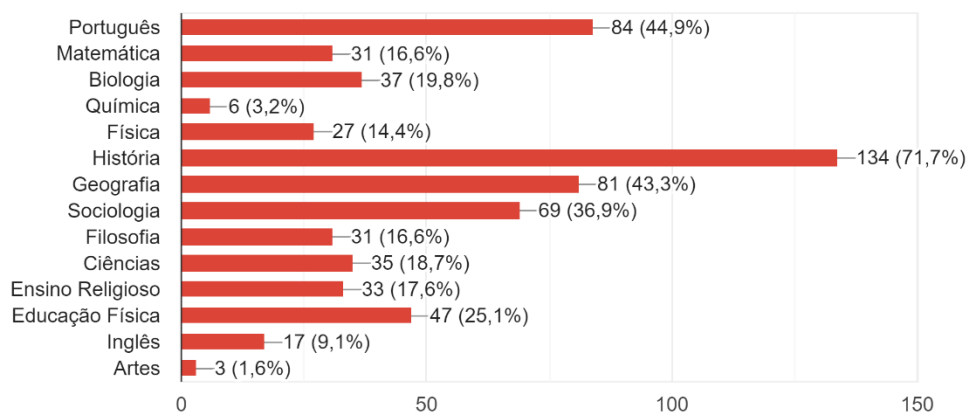


A questão 13 foi em relação à preferência discente quanto às disciplinas ofertadas (gráfico 11). Os resultados precisam ser analisados mediante o fato de que nem todas as disciplinas estão na grade curricular de todos os alunos participantes. Os alunos do ensino fundamental, por exemplo, possuem ciências no lugar de física, química e biologia, além de não possuírem sociologia e filosofia. Como não houve distinção entre os alunos por série, essas minúcias se perderam nos resultados. Além disso, os alunos podiam marcar mais de uma disciplina. Ainda assim, algumas conclusões são possíveis de serem alcançadas. A disciplina de maior preferência entre os alunos foi “história” como opção de 134 alunos dos 187 que responderam (71,7%), seguida de “português” como opção de 84 alunos (44,9%), “geografia” de 81 (43,3%) e “sociologia” de 69 (36,9%). Há uma forte preferência em relação às disciplinas das ciências humanas, em comparação às disciplinas das ciências naturais.

Figura 14 – (Gráfico 11) – Disciplinas preferidas

De quais disciplinas você gosta?

187 respostas

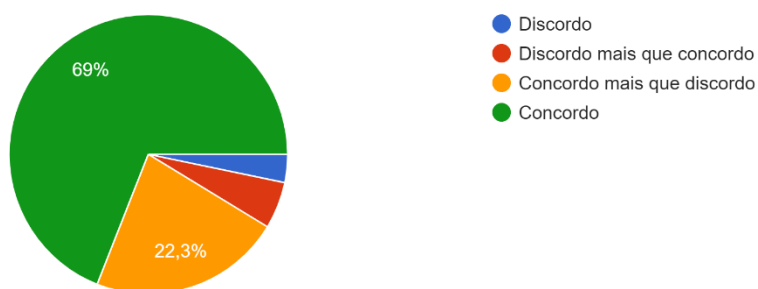


A pergunta seguinte buscou verificar se os alunos gostavam dos métodos de ensino do professor da sua disciplina preferida (gráfico 12). Os resultados indicaram que a maioria dos alunos estava satisfeita. Porém, infelizmente, é difícil ponderar mais do que isso, maiores conclusões exigiriam uma pergunta mais específica.

Figura 15 – (Gráfico 12) – Avaliação dos métodos docentes das disciplinas preferidas

A partir da questão anterior, você gosta da forma como as suas disciplinas preferidas são ensinadas?

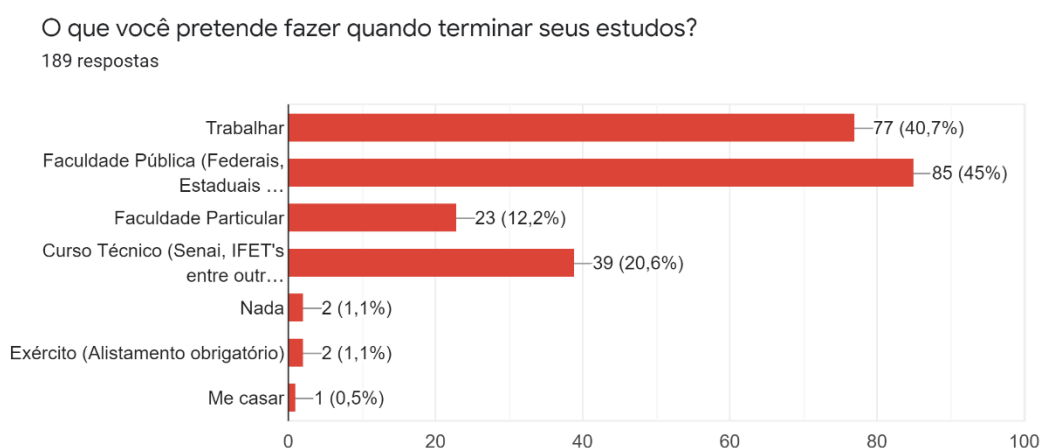
184 respostas



Os alunos foram questionados sobre suas perspectivas quanto ao pós-escola (gráfico 13). Inicialmente, era uma questão de opção única, mas os alunos a responderam como uma questão de múltipla escolha. A maior parcela, 85 (45%) de 189 alunos, respondeu que pretendia cursar uma faculdade pública. A segunda resposta mais escolhida foi a de 77 alunos (40,7%) que responderam que pretendiam trabalhar. Mias 39 alunos (20,6%) marcaram que pretendiam fazer um curso técnico e outros 23 (12,2%) que intentavam cursar uma faculdade particular.

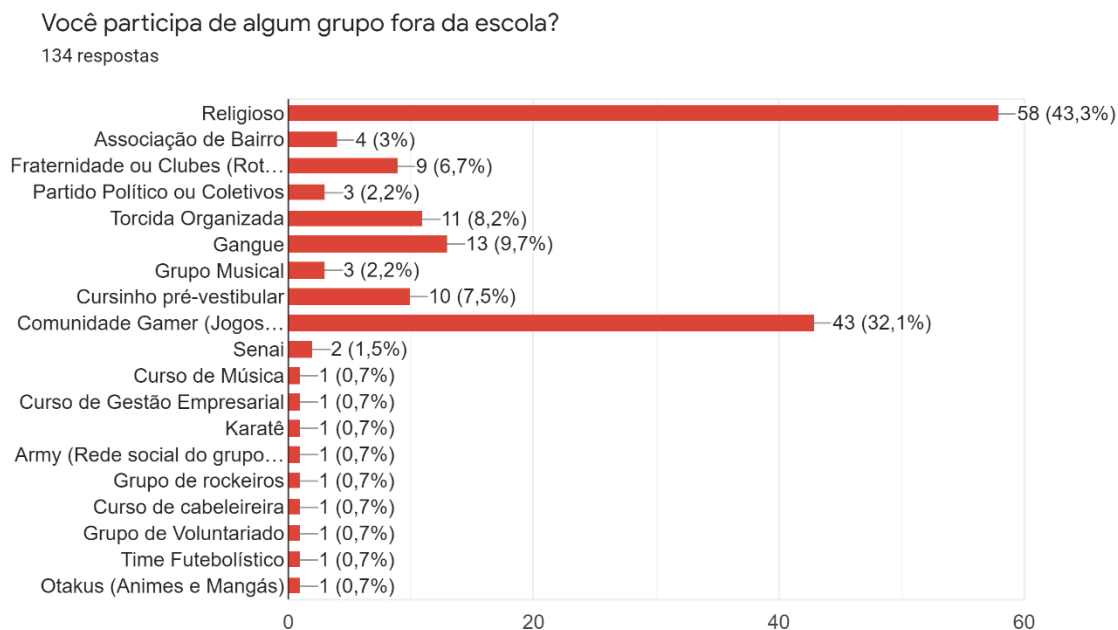
Apesar do ensino superior ser a realidade de uma diminuta minoria dos responsáveis dos alunos e serem alunos em sua grande maioria de periferia, boa parte deles tem anseios de continuar os estudos. Isso corresponde aos resultados de estudos sobre as pretensões de alunos da educação básica em ingressar no ensino superior realizados nos últimos anos (VIANA; XAVIER, 2015; COUTINHO, 2018). Os estudos apontam que a maioria dos alunos, independente das suas condições sociais, tem intenções de ingressar no ensino superior. Obviamente, pretensão que de forma alguma se traduz no ingresso de fato, mas revela o imaginário que habita os alunos.

Figura 16 – (Gráfico 13) – Perspectiva pós-escola



As duas perguntas seguintes tratavam de atividades fora do contexto escolar. A décima sexta pergunta foi se os alunos trabalhavam ou não. Aproximadamente três quartos dos 187 alunos que responderam não trabalhavam na época. A questão 17 procurava saber sobre a participação dos alunos em determinados grupos sociais, como clubes, partidos políticos, grupos religiosos, comunidades de fãs ou incentivadores de algo etc. O número total de alunos que responderam foi bem menor do que das demais questões, visto que um número significativo de alunos não participava de nenhum grupo ou associação fora da escola, não tendo outros espaços de socialização que não a família e vizinhança. Das 134 respostas, 58 alunos disseram participar de grupos religiosos, enquanto 43 (32,1%) participavam de comunidades de jogadores de videogames (gráfico 14). As demais respostas contaram com porcentagens mais baixas.

Figura 17 – (Gráfico 14) – Participação em grupos sociais



A questão 18 visava conhecer a opinião dos alunos em relação à importância da educação escolar (gráfico 15). Das 190 respostas, apenas 1 aluno não via importância alguma na educação escolar, e outros 7 viam pouca importância. A maioria dos alunos (79,5%) concordou plenamente que a educação formal é importante, e 16,3% concordaram em parte.

Figura 18 – (Gráfico 15) – Importância da educação escolar

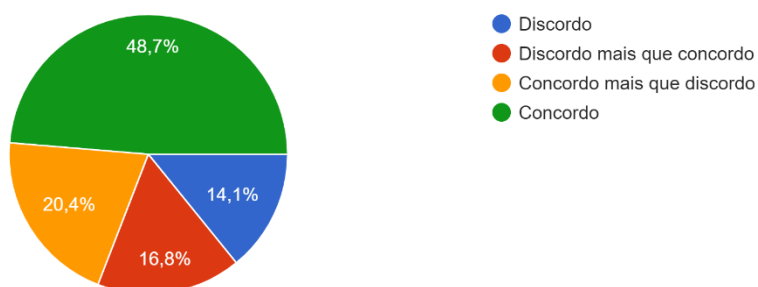


A penúltima questão era diretamente ligada à questão central deste trabalho: a indisciplina (gráfico 16). Questionou-se aos alunos se concordavam com as medidas disciplinares exercidas sobre os alunos indisciplinados. Do total de 191 respostas, 48,7%

disseram que concordavam plenamente, 20,4% concordavam com alguma ressalva, 16,8% discordavam com ressalvas e 14,1% discordavam totalmente. Essa vitória da concordância revela uma legitimidade das medidas disciplinares junto à boa parte dos alunos (quase metade), porém, houve uma discordância significativa. O fato de mais de 50% dos alunos discordarem em alguma escala das medidas é também importante. Se a legitimidade de tais medidas é uma realidade, ela está longe de ser um fato estabelecido e indiscutível. Os mais de 30% de alunos que mais reprovam as medidas do que aprovam mostram uma resistência e enfrentamento do alunato, o que explica bem o fenômeno da contestação da autoridade descrita no capítulo anterior. A contestação parece um recurso dos alunos para criar uma zona de negociação entre eles e a escola.

Figura 19 – (Gráfico 16) – Avaliação das medidas disciplinares

Você acha justa as medidas disciplinares tomadas por professores e alunos para com os alunos indisciplinados?
191 respostas

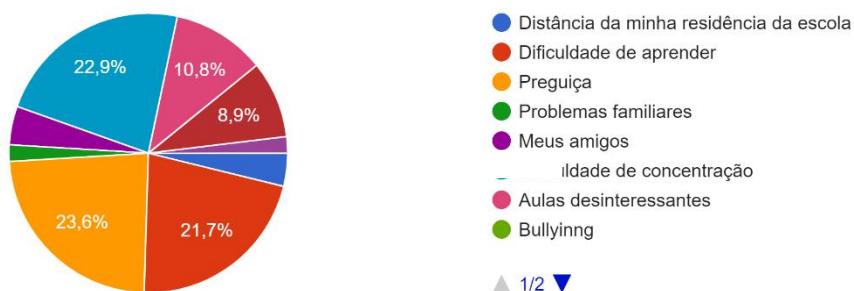


Por fim, a última questão perguntou qual o maior empecilho dos alunos para estudarem (gráfico 17). Houve respostas com porcentagens muito próximas, revelando uma pluralidade de fatores na visão dos alunos. Interessante é que a maior porcentagem ficou entre os alunos que confessaram ser a preguiça seu maior empecilho (23,6%). Praticamente 23% dos alunos disseram ser a dificuldade de concentração seu maior obstáculo, e 21,7% responderam ser a dificuldade de aprender. Esses três grupos revelam uma prevalência de razões centradas no próprio aluno. Ou seja, na visão dos próprios alunos, a responsabilidade pelo seu empenho nos estudos está neles mesmos – somando-se àqueles que viam a depressão ou a ansiedade como maiores obstáculos, 77% dos problemas são centrados na figura do aluno. É evidente uma autorresponsabilização dos alunos pelos seus resultados. Somente 10,8% dos alunos disseram ser as aulas desinteressantes seu maior obstáculo a se empenhar nos estudos. Isso evidencia uma perspectiva discente que não se compreende como agente de construção legítimo da escola,

mas restringe a si mesmos no dever de se adequar a ela. Portanto, os alunos entendem haver uma inadequação da pessoa deles com a instituição escolar.

Figura 20 – (Gráfico 17) – Opinião dos alunos sobre as suas maiores dificuldades para estudarem

Qual o maior obstáculo para você estudar?
157 respostas



Paradoxalmente, os alunos têm uma perspectiva bastante positiva de si mesmos, ao mesmo tempo que se veem como inadequados à instituição escolar. Entretanto, ainda mantêm uma visão positiva também da escola, dos professores e da educação escolar. Há uma aprovação quanto a escola, aos funcionários e aos próprios alunos. Os pontos de maior rejeição foram as práticas disciplinares executadas e as atividades ministradas como as aulas. Na visão deles, a educação escolar é importante e independente do desempenho deles, veem o ensino superior como uma possibilidade desejada.

Em alguma medida, o fato da amizade ser elemento preferido dos alunos na escola, a maior parcela de rejeição ser quanto as aulas, as maiores dificuldades serem centradas neles mesmos, e eles concordarem com a importância da educação formal parece concordar com a afirmação dos professores quanto a existência de um desinteresse dos alunos pelas aulas. Se por um lado eles compartilham de valores que estimam a educação formal, e possuem uma visão bastante positiva da escola, por que então reiteram comportamentos disruptivos e reprováveis pela instituição escolar? E como as dificuldades apontadas, em sua maioria localizadas nos alunos, se relacionam à indisciplina?

4.2. A ESCOLA COMO APENAS PARTE DA VIDA

Francine é uma aluna do ensino médio que atualmente tem um neném recém-nascido. Ela continua vindo a escola. Segundo ela para estudar, mas passa boa parte do tempo ou o tempo todo fora de sala com Sofia Helena, sua filha. O diretor disse uma vez que era por causa da merenda. Ela mora no bairro 2, mas

nasceu em uma cidade vizinha. Sua mãe é da cidade da escola, mas da zona rural. Seu pai é da cidade onde nasceu, onde moravam. Perguntei-lhe se tinham estudado. Ela disse que sim, tanto o pai quanto a mãe fizeram o ensino médio há muito tempo atrás. O pai trabalha como coletor de lixo. A mãe limpa frango em uma granja. Ela é a filha mais velha, tem 21 anos e está no segundo ano ainda. Perguntei se parou de estudar por alguns anos. Ela disse que não, pois na verdade foi reprovada no 4º ano. Sua irmã de 19 anos, que está no 3º ano, estuda em outra escola, no centro da cidade. Perguntei por que ela escolheu estudar lá e Francine não soube dizer porquê. Ela e mais um irmão de 14 anos, Graciliano, estudam na escola onde trabalho. Enquanto fazia algumas rápidas anotações, ela irrompe o silêncio com a declaração de que havia sido estuprada aos 10 anos de idade e por isso sua família havia saído da cidade em que nasceu. Disse que sentia muito pra ela, bastante surpreso e impactado com aquilo. Ela disse que foi um traficante e que estava atualmente solto. Segundo ela, ele nunca não ficava preso por muito tempo. Afirmou também que ele estava vindo para a cidade que morava agora, diretamente para seu bairro e que por isso estava com muito medo. Não saía mais de casa, com medo. Um tio seu do Rio de Janeiro que segundo ela, já matou duas mulheres estava vindo morar com sua família. Ela dizia que ele era muito nervoso, assim como toda a família. Seu tio também é traficante. Perguntei se o pai também era, ela disse que ele é nervoso, mas não mexe com coisa ruim (tráfico), mas a família dela sim. Dois irmãos não moram com ela, um de 18 e outro de 14 que moram com o patrão deles na zona rural. Segundo ela seu tio vem para protegê-la pois a situação atual é muito incômoda.

Nesse momento chegou a Sabrine. Ela me pergunta se amanhã vai ser o Simulado. Digo que também não sei, mas que amanhã seria a prova do Saeb, uma prova aplicada pelo Estado. Falo que acho que o simulado será sexta-feira. Pergunto então pela gravidez. Sabrine está de 5 meses e já está com uma barrigona. Ela disse que está passando muito mal. Pergunto se ela está fazendo acompanhamento médico direitinho. Ela responde que sim. Pergunto se é no posto de saúde do bairro. Ela fala que não. Ela faz “lá em baixo”, o que significa ser algo na região central da cidade. Segundo ela, estava fazendo no SUS os pré-natais, mas o médico passou um remédio errado e ela passou mal. Agora ela faz no doutor Américo, que é particular. Perguntei as duas (Francine e Sabrine) se suas famílias as apoiam com relação à maternidade, elas disseram que sim. Sabrine disse que sua mãe não gosta que ela venha para a aula, mas ela continua a vir. Ela falta muito, por causa da gravidez. Perguntei se ela gosta de estudar, ela disse que não. Os irmãos estudaram pouco. O irmão foi até o 8º ano e a irmã parou na 6ª série. Segundo ela, eles se arrependeram de não ter estudado. Os pais dela também. O pai foi até a 4ª série. Como precisava pagar para continuar os estudos, parou. A mãe também. Mas frisou que apesar de terem estudado pouco, ainda assim estudaram. Ela disse que mesmo que precise fazer o EJA vai terminar o ensino médio. O pai da criança é o Benício. Foi meu aluno. Parou de estudar no 3º ano. E agora está trabalhando. Mora com Sabrine em um puxado na casa da mãe dela. “Agora ele tem que trabalhar né” ela falou rindo. A mãe deu o quarto e a sala para eles, e o objetivo é eles construírem outros cômodos lá. (CADERNO DE CAMPO, 28/10/2019).

A infância e a adolescência em nossas sociedades são etapas da vida geralmente vistas pelos adultos como isentas de grandes responsabilidades. Uma das poucas responsabilidades remetidas a esses grupos é exatamente estudar. Desta forma, a recusa de empenho dos alunos

mediante a educação formal se torna uma falta grave para as gerações mais velhas. Entretanto, essa visão suprime o fato de que as crianças e, principalmente, os adolescentes possuem preocupações e interesses próprios, aos quais consideram de grande importância, e que não necessariamente são congruentes com as representações e expectativas dos adultos.

Ao longo da minha experiência de campo, ficou claro que a escola era apenas uma parte da vida dos alunos, e que sua importância era variável ao longo da vida escolar deles. Apesar da obrigatoriedade da educação básica mediante a Constituição Federal (BRASIL, 2005, p. 8; 2016, p. 123-124), o que torna a escola uma instituição praticamente inevitável, os alunos a encaravam em muitos momentos como algo dispensável. Como já foi mostrado, essa forma de tratamento dos alunos com a vida escolar não significa um total desprezo por ela, e apenas taxá-la de imaturidade seria uma redução pouco produtiva, embora os próprios alunos, em alguma medida, compartilhassem da visão de serem imaturos. As conversas com os alunos foram bastante esclarecedoras sobre o mundo juvenil paralelo à realidade escolar. Um mundo que é parte constituinte do cotidiano escolar.

A descrição das entrevistas de Francine e Sabrine acima revelam casos, em alguma medida, exemplares, típicos, e que exemplificam bem como a escola é relativizada nas diferentes trajetórias sociais. Francine transformou a escola em uma espécie de refúgio, preferida até mesmo em relação a sua própria casa. Não era raro vê-la na escola durante todo o seu funcionamento, desde o início da manhã até o encerramento do turno vespertino, onde fazia todas as refeições. No seu caso, as concepções e usos do espaço escolar estão para além dos projetos educacionais-pedagógicos *per se*.

Já Sabrine via a escola como uma necessidade e, apesar de nada agradável, guardava profundo valor para a vida adulta. Sua afirmação de que se esforçaria para terminar o ensino médio, mesmo não gostando de estudar, revela uma concepção pragmática da educação e uma forma de entrada na vida adulta. O fato de seus pais não terem tido oportunidade e seus irmãos agora estarem arrependidos parece ser crucial para Sabrine continuar indo à escola mesmo contra a vontade de sua mãe. Possibilidade que se tornou um privilégio para ela em comparação ao abandono forçado dos estudos a que teve de se submeter seu companheiro Benício para poder trabalhar. O caso de Benício também oferece mais possibilidades de análise do papel das instituições de ensino na vida dos alunos. O fato de ter agora um filho trouxe obrigações tais como o papel de arrimo da nova família e a continuação das obras de ampliação da casa, consideradas mais importantes do que a finalização do ensino médio.

Casos semelhantes aconteceram ao longo de todo ano, e acontecem com muitos alunos do ensino médio. Este período parece abranger uma etapa de transição entre a infância e a vida

adulta. Nele a posição social passa por uma significativa modificação, quanto mais se aproxima da vida adulta. A tensão gerada por conta desse processo atinge seu clímax no terceiro ano. É nele que os alunos teriam que lidar com decisões quanto ao seu futuro e aos papéis que assumiriam na vida adulta.

As situações de modificação do indivíduo pela transição por diferentes fases da vida existentes em uma sociedade foram observadas por Margaret Mead (1928) junto às mulheres samoanas. Em uma clara diferenciação diante da cultura norte-americana, Mead aponta como as mulheres samoanas eram agrupadas mediante a sua idade e não pelo casamento. Adultas solteiras tinham as mesmas obrigações com os serviços domésticos e agrícolas como as adultas casadas. Além disso, o próprio casamento tinha pouco impacto na vida das mulheres (MEAD, 1928, p. 185-186). Van Gennep também ponderou sobre como a divisão em grupos etários importa ao falar sobre os ritos de passagem que indicam a transição dos indivíduos entre diferentes ocupações e atribuições em uma dada sociedade (VAN GENNEP, 2011, p. 24). Ele frisa, por exemplo, como os ritos de passagem da puberdade não devem ser confundidos com as manifestações fisiológicas desta fase da vida, pois estes últimos não possuem o poder de tornarem um menino ou uma menina em adultos socialmente aceitos (VAN GENNEP, 2011, p. 71). Assim, não seriam as mudanças fisiológicas que marcariam então as transições por si mesmas, mas sim as cerimônias e rituais de modificação do status.

No caso dos alunos, a admissão na vida adulta se dava a partir de fatores identificados tipicamente como adultos. A escola e, sobretudo, o ensino médio marcavam temporalmente essa fase de transição. Todavia, esse rito de passagem, utilizando aqui a denominação de Van Gennep (2011), apesar de compreendido e antecipado, em alguma medida, pelos alunos do ensino médio, não necessariamente era consumado através da escola. Como os casos de Francine, Sabrine e Benício mostram, existiam uma série de fatores que extrapolavam a vida escolar e podiam sobrepujá-la facilmente, como: a gravidez não planejada de Sabrine, o abandono da escola por Benício, a escola como refúgio no caso de Francine, entre outros.

Na verdade, ao longo do ano, vendo os vários casos de desistência dos alunos, pareceu-me que a instituição escolar perde ao longo dos anos da educação básica sua legitimidade e importância perante os alunos, tendo cada vez mais dificuldades em se contrapor aos demais interesses ou necessidades juvenis. O quadro encontrado no Censo descrito no início do capítulo teria sido muito diferente provavelmente se tivesse sido realizado nas primeiras semanas do ano, antes da ocorrência das primeiras desistências. A educação era vista como uma alternativa que poderia ou não ser escolhida diante das demandas da vida. Mesmo entre aqueles que

concluíram o ensino médio, muitos expressavam nas últimas semanas de aula através de uma contagem regressiva a satisfação de nunca mais terem que ir à escola uma vez formados.

Se por um lado a importância da escola poderia ser sobrepujada por elementos da trajetória dos alunos, eles também poderiam reforçá-la. Sabine era um desses casos. Antes da gravidez era infrequente às aulas e não demonstrava muita preocupação com sua vida escolar. Os professores a acusavam de apenas querer namorar. A gravidez não planejada trouxe dificuldades que poderiam levar-la ao abandono, o que não se concretizou. Pelo contrário, agora estava determinada a finalizar o ensino médio, embora ainda lhe faltassem os dois últimos anos.

Outro exemplo era Alexandre, um amigo de Benício, o companheiro de Sabine. Ele era um dos alunos mais “famosos” da escola. Tinha um comportamento extremamente indisciplinado, casos constantes de discussões com professores, ao mesmo tempo que, diferente de muitos dos seus companheiros de “bagunça”, tinha grande facilidade com as disciplinas e em melhorar seu desempenho escolar. Alexandre, em uma conversa durante uma aula minha, disse-me que adorava o ambiente da escola. Ele até desejava “tomar pau” (ser reprovado), pois ele gostava de estar com seus colegas, fazer “zueiras” e conversar com os professores. Segundo ele, assim que terminasse o terceiro ano, seu pai o obrigaria a cursar uma faculdade ou trabalhar com ele, o que ele não via com bons olhos.

Diferente de Alexandre, Scarlet tinha um profundo apreço pelo seu desempenho escolar e sempre o mantinha elevado. Sua família participava do Rotary Club, o que lhe permitia contato com pessoas importantes da cidade. Para ela, o ensino médio era uma etapa para o ensino superior, o qual era intensamente desejado pelo status e impacto na manutenção da sua classe social. Sua preocupação com o status era tão evidente na sua conduta que Benjamin, um colega de classe, apelidou-a de “burguesa”. Em um trabalho acerca do poder da propaganda sobre o comportamento social das pessoas baseado nas teorias da Escola de Frankfurt, a apresentação de Scarlet foi bastante peculiar. Ela reuniu juntamente com sua mãe várias logomarcas que elas utilizavam de roupas, joias, cosméticos e acessórios. Com elas fizeram um cartaz que buscava mostrar como essas marcas formavam as suas identidades e contribuíam para o seu status social. O ensino superior era então uma etapa obrigatória, pois lhe daria os recursos necessários para ter um bom emprego e manter o padrão de vida desejado.

Todos esses casos não apenas agregam sentidos ao papel da instituição escolar sobre a vida dos alunos, como também sobre o próprio saber escolar e as práticas educativas. Isso desconstrói uma concepção idealizada da escola e de seus saberes, pois os alunos a todo tempo ressignificavam a escola a partir de referências e fatores próprios de suas trajetórias sociais.

Em todos os casos, nota-se que a adolescência abriga um momento de passagem dos adolescentes para a vida adulta, o que nos termos de Victor Turner (2013) se caracteriza como um período de “liminaridade”. O status social em jogo é aquele proveniente das relações geracionais. A liminaridade seria então esse estado de transição do indivíduo no qual acontece uma significativa alteração no seu status social, no caso dos alunos, de adolescentes para adultos (TURNER, 2013, p. 155-156).

O caráter liminar também, segundo Turner (2013), promoveria a concepção de uma situação que suspende temporariamente a sociedade, a qual chamou de “communitas”. Tal modelo social contrastaria com o modelo social baseado em uma estrutura, geralmente hierarquizada, das relações. A “communitas”, por outro lado, seria composta por indivíduos destituídos de quaisquer diferenças de status e papéis, tecendo relações apenas a partir de sua humanidade crua (TURNER, 2013, p. 164). Turner claramente se assenta na dicotomia de Radcliffe-Brown entre indivíduo e pessoa, em que o indivíduo seria a entidade orgânica, biológica e psíquica despojada de sua carga social (RADCLIFFE-BROWN, 2013, p. 173-174). Embora discorde de tal dicotomia, Turner aponta um processo que não pode ser ignorado: a liminaridade possui a capacidade de produzir contextos sociais particulares, em que diferentes aspectos diferenciam e definem os sujeitos.

O que argumento, portanto, é que a situação específica de liminaridade vivida pelos alunos produz um contexto social único, com relações sociais e configurações culturais particulares que só podem ser compreendidos a partir da experiência daqueles que as vivem e significam. Desta forma, é necessário aprofundar a compreensão do mundo experienciado pelos alunos dentro do universo de novas atribuições designadas pelo mundo adulto, representados principalmente pelos seus responsáveis e funcionários da escola.

4.3. O MUNDO DISCENTE

Margaret Mead, em sua obra *Educación y Cultura* (1972), contrasta o mundo adulto com o mundo infantil dos *manus* da Nova Guiné. Sua obra demonstra como o mundo infantil *manus* é totalmente alheio ao mundo adulto. As crianças não são infligidas com tabus e regras pertencentes à vida social dos adultos, com exceção de valores centrais na vida *manus*, principalmente o respeito à propriedade e o pudor. Todavia, Mead (1972) aponta que esse abismo faz com que a adolescência *manus* seja um período de grandes impactos na vida dos jovens, pois é nesse período que se passará a conviver com os adultos e aprender através dessa convivência os labores da vida adulta. A autora avalia como sendo um momento em que toda a

liberdade e poder da infância é obliterada pelos tabus, sistema de casamentos e disputas da vida adulta. O mais interessante é que, diferente da infância, a adolescência *manus* não possui um mundo próprio de leis e regras feitas pelos próprios adolescentes. A transição é feita de forma abrupta, inserindo o jovem diretamente no mundo adulto sem um período de liminaridade capaz de permitir emergir um mundo propriamente juvenil.

Diferente do mundo *manus*, as sociedades complexas modernas dispõem de um mundo próprio dos adolescentes, identificada por uma noção de fase cuja durabilidade tendeu a aumentar nas últimas décadas, sendo uma transição cada vez mais focada e destacada, separando os limites entre a infância e a vida adulta. Essa fase de transição tomou suas delimitações mais nítidas por volta do século XIX, momento em que “a adolescência masculina foi definida como o período entre a primeira comunhão e o bacharelado ou serviço militar, e a feminina entre a primeira comunhão e o casamento” (GROSSMAN, 2010, p. 48). De lá para cá, a escola se tornou o espaço por excelência da adolescência. Nas palavras de Magnani (2005), pode-se dizer que a escola seja parte dos “circuitos juvenis”. *Circuito* seria uma categoria de análise que enuncia “o exercício de uma prática ou a oferta de determinado serviço por meio de estabelecimentos, equipamentos e espaços que não mantêm entre si uma relação de contiguidade espacial; ele é reconhecido em seu conjunto pelos usuários habituais.” (MAGNANI, 2005; p. 178-179). A meu ver, a escola, como uma instituição e espaço, é de importância significativa na sociabilidade, permanências e regularidades dos jovens contemporâneos, pontos constitutivos da categoria circuito, inclusive, sendo a categoria “amigos” a mais acionada ao se falar dos motivos positivos para frequentar a escola, conforme vimos no início do capítulo. A escola comporta um mundo produzido pelos próprios alunos, o qual organiza suas relações entre pares, sendo instituição escolar e circuito ao mesmo tempo.

Dois processos se destacaram como constitutivos desse circuito: a amizade e os desafetos/inimizades. Ambos eram bastante enfatizados pelos professores e ditavam a dinâmica da rotina escolar. Inclusive, tais aspectos particulares da sociabilidade discente estavam profundamente associados ao fenômeno da indisciplina. Eles eram recorrentemente alvos de reclamações, proposições e ações dos professores e direção. O primeiro deles é a organização grupal dos alunos, em que opera um movimento associativo bastante particular com distintos níveis de afinidade. É a dimensão da amizade. O segundo aspecto é uma sociabilidade discente a qual chamo de “jocosa-agressiva”, em que as brincadeiras e as agressões (verbais e físicas) são a forma padrão de socialização e comunicação dos alunos. É a dimensão dos desafetos e inimizades. Falarei sobre esses dois processos a seguir.

4.4. AMIZADES E AFINIDADES

Todos aqueles que passaram pelos anos escolares lembram de amizades e colegas de turma. É um processo praticamente universal da vida escolar. Até mesmo a exclusão e o isolamento no período escolar é um fato geralmente carregado de conflitos e traumas pela ausência do circuito de amigos. A formação de grupos possui uma importância muito grande no meio discente. Como foi constatado no censo, a maior parte dos alunos gostava de ir à escola, e o principal motivo eram suas amizades. Elas ocupavam o lugar de proeminência perante as aulas, os professores, as refeições e quaisquer outros aspectos da escola. O espaço escolar é por excelência lugar da socialização juvenil, sendo que é justamente neste aspecto tão valorizado pelos alunos que os fatores da indisciplina estavam frequentemente associados.

Aos olhos dos professores e direção, os grupos eram fonte de comportamentos indesejados, principalmente as conversas durante as aulas. O primeiro conselho de classe teve como um dos pontos a distribuição dos alunos pelas turmas. Um dos critérios mais utilizados pelos professores era separar grupos que poderiam trazer incômodos para as aulas. Essa avaliação levava em conta os grupos formados nos anos anteriores e que mais tinham dado trabalho, afinal, aqueles que mais incomodavam eram os mais conhecidos e lembrados.

Entretanto, os alunos sempre criavam novos grupos, e não necessariamente os antigos se desmanchavam. Esse processo era para os alunos um tanto desgastante, pois envolvia ciúmes e conflitos entre antigos e novos colegas de grupo. Flávia, uma aluna do primeiro ano, confessou suas dificuldades como representante da sua turma. Para ela, a direção deveria ter mantido a mesma composição do ano anterior. As mudanças colocaram alunos que não tinham o mesmo nível de amizade em uma mesma turma. Vários conflitos surgiram disso, e como representante da turma ela se via na função de mediar tais conflitos. Isso lhe trouxe sérios problemas com as suas amizades, levando-a a se afastar de antigos amigos, o que via com pesar. Assim, o principal meio de regulação da indisciplina, isto é, separar e manejar grupos de amizades entre as turmas era um aspecto percebido como uma estratégia violenta, que guardava o potencial de desfazer amizades e criar constrangimentos entre os alunos.

Mudanças feitas pela direção e professores também podiam ser em benefício dos alunos, em especial aqueles que eram considerados “bons”. Foi o caso de Scarlet do primeiro ano. Ela havia sido colocada naquela considerada a pior turma da escola. Ao passar do ano, os professores perceberam que ela estava isolada, sem amigos e enfrentava conflitos com os alunos bagunceiros. Assim, ela foi transferida de sala. Na nova turma foi bem recebida, e não surgiram conflitos. E foi assim que Scarlet desenvolveu relações mais íntimas a partir da chegada de

Sara, uma amiga das reuniões do Rotary da cidade. As duas compunham o seleto grupo das “boas alunas” do primeiro ano, bem-conceituadas perante os professores e a direção. Elas ficavam juntas especialmente no recreio, momento em que os grupos rompiam as barreiras da pertença à turma e às séries.

Os casos de Flávia e Scarlet ilustram duas questões importantes na sociabilidade discente. Primeiro, revela a existência de diferentes graus de afinidade entre os alunos, formando tipos de associação bastante diversos em intensidade. Essas intensidades são fonte de preocupação constante da direção e do corpo docente, havendo estratégias de manejo sendo rotineiramente produzidas. Existe um espectro de possibilidades de contato e uma gradação da parceria entre os alunos. As associações se distribuem em um raio em que quanto mais externo se encontra o colega, mais fraca se torna a afinidade com ele. Quanto mais interno ao raio, maior a afinidade e em que surgem as “amizades”. Estas seriam um grau superior de afinidade, criando laços mais profundos e intensos, promovendo uma maior convivência e um relacionamento diferenciado.

Havia aquela afinidade que se manifestava em grupos maiores, geralmente formado em situações específicas, como recreios, intervalos, festas e momentos de “zoação”. O pertencimento a um grupo sempre colocava em questão algum aspecto do comportamento, relativo ou não à realidade escolar, como morar em lugares próximos, fazer parte de uma mesma comunidade *gamer*¹¹ ou ser de uma mesma instituição religiosa. Isso não significa que alunos de comportamentos semelhantes eram todos de um mesmo grupo, mas em um mesmo grupo todos eles compartilhavam condutas vistas por eles como um elo.

Uma boa parte das observações se deu durante os recreios. Como durante as aulas os grupos e as conversas eram alvo de repreensão dos professores, os intervalos permitiam não apenas a reunião dos alunos, como o fluxo dos assuntos por eles compartilhados. Nesse tempo, eu costumava ficar nos bancos fazendo um mapa dos grupos que se formavam. Eu já era conhecido por ficar junto dos alunos no recreio, diferente da maioria dos meus colegas que se refugiavam dentro da sala dos professores. Quando comecei a fazer anotações sobre o recreio, ficou evidente que estava olhando para eles e anotando algo sobre. Isso fazia com que eles me ajudassem a produzir os mapas, inclusive, falando como determinado grupo era conhecido ou a relação que mantinham com eles. Eles pareciam não entender muito bem o que eu faria com

¹¹ Nome dado ao grupo de pessoas que jogam e consomem conteúdos relacionados a um determinado jogo eletrônico. Os alunos estudados geralmente pertenciam a grupos que eram formados visando criar campeonatos amadores que incluíam um sistema de apostas criado e gerido pelo próprio grupo.

aquelas informações, mas gostavam de expor como eles se agrupavam. A identidade compartilhada pelos grupos era muito importante e os definiam diante dos demais.

Os mapas permitiram uma constatação de grupos maiores que os presentes em sala e rastrear o fluxo dos alunos pelos grupos. A composição deles, em geral, mantinha uma parcela constante e inalterada de membros, tendo algumas alterações esporádicas, visto a constância da reunião desses membros durante os recreios e outros momentos extra aula. Os grupos menores eram formados por dois ou três alunos da mesma turma que tinham uma notável amizade entre eles. Os grupos maiores se formavam a partir da mistura desses grupos ou da adição momentânea daqueles que chamarei de alunos “flutuantes”. Estes eram alunos que tinham uma alta mobilidade entre diferentes grupos. Eles gozavam da simpatia da grande maioria dos alunos, sendo extrovertidos, articulados na fala e, apesar de protagonizarem alguns conflitos com professores, mantinham um bom relacionamento com eles. Isso se deve ao fato de que tinham um desempenho acadêmico razoável, além de habilidades sociais e de argumentação, os famosos “bons de papo”. Eram alunos “populares” e tinham o maior espectro de afinidades que observei. Por conta disso, eles foram meus melhores informantes e demonstraram ter uma visão acurada das regras de sociabilidade discentes.

Os demais alunos, em geral, tinham muito menos possibilidades de agrupamento. Alunos muito indisciplinados dificilmente tinham afinidade com os “bons alunos” ou alunos mais introvertidos. Como esses alunos costumavam evitar problemas com os professores, aliar-se com alunos indisciplinados poderia trazer prejuízos. Comportamentos muito discrepantes tendiam a dificultar a ocorrência de afinidade. Porém, os alunos flutuantes, como tinham um prestígio maior, “arriscavam” mais em suas redes de sociabilidade.

O elo entre os membros dos grupos era de questões comuns ao mundo juvenil. Alfredo e Frederico eram grandes amigos e juntos de Brian e Benjamin, que também eram grandes amigos, formavam um grupo. Compartilhavam o gosto por jogos eletrônicos, pela cultura nerd e um desempenho escolar considerado bom pelos professores. Já Juliano Pires e Juliano Gomes eram amigos que formavam um grupo de alunos considerados indisciplinados e de baixo desempenho escolar. Junto deles ficavam em geral Vitor, Mauro, Rafael (todos da mesma turma), Ivo (do 2º ano), Reinaldo e Davi (de uma das demais turmas de 1º ano). Eles compartilhavam também o gosto por jogos eletrônicos, além do gosto musical pelo trap¹², rap e funk.

¹² Subgênero musical do hip hop que surgiu no sul dos Estados Unidos por volta de 1990 que mescla rap com batidas de música eletrônica.

Esses dois grupos exemplificam como a disciplina era um fator importante de afinidade. Quanto mais indisciplinado era o aluno e pior fosse sua posição diante dos professores e direção, mais restrito seria seu espectro de afinidades. Normalmente, os grupos eram divididos, de maneira subliminar, entre disciplinados e indisciplinados. A exceção eram os alunos flutuantes. Eles se diferenciavam por evitarem conflitos maiores com os professores através de suas habilidades comunicativas, além de manterem um desempenho escolar razoável. Com isso, possuíam um prestígio maior que os demais entre professores e colegas, conseguindo transitar entre diferentes grupos de variados comportamentos.

Havia vários elementos que eram apontados pelos alunos como importantes para as amizades que haviam formado. Certa vez, Tiago (2º ano B) me disse que andava junto de Tito e André porque eles eram evangélicos. Dener e Sara eram grandes amigos que tinham a paixão pelo desenho e a música em comum. Silvia e Maíra eram muito estudiosas e tinham o desejo de ingressarem em uma universidade federal. Juliana e Daiane compartilhavam um comportamento expansivo e agressivo, sendo vistas como “estressadas” por todos. A amizade era fator essencial da socialização discente, pois criava um parâmetro e se estabelecia por um código sobre o qual se assentava o fundamento da relação de intimidade desenvolvida, produzindo uma apropriação das regras da escola.

Cláudia Barcellos Rezende (2002) pontua como as relações de amizade possuem uma relação com a noção de pessoa moderna e ocidental. Desse modo, diferentes sociedades possuem diferentes perspectivas do que é amizade e, com isso, apontam noções de pessoa particulares. No caso das sociedades modernas ocidentais, o que está em jogo são relações de igualdade voluntariamente desenvolvidas pelos indivíduos entre si (REZENDE, 2002). Da mesma maneira, no contexto escolar, as amizades tinham um papel importante na construção da noção de pessoa, através da construção da identidade dos alunos. Era a partir dela que eles se tornavam “alguém”. Por isso, os alunos flutuantes tinham mais possibilidades de se tornar alguém: eles tinham maior prestígio em um contexto de valorização desse aspecto da identidade. A noção de pessoa existente entre os alunos, como pretendo explorar adiante, está profundamente atrelada à ideia de prestígio pessoal.

Além disso, a amizade era também o que os diferenciavam uns dos outros. Por ela lhes conferir uma identidade mais específicas diante da homogeneidade atribuída formalmente pela instituição escolar, as amizades eram um recurso de diferenciação dos alunos em um sistema homegeneizador em termos das expectativas institucionais. A identidade que se formava em torno das relações de amizade, portanto, norteavam as representações que os alunos tinham de si mesmos e dos colegas, no limite, da própria escola. A amizade colocava as fronteiras do

contato, das brincadeiras, da liberdade em um contexto destituído de outras normas sociais responsáveis por isso, como o parentesco e a estratificação social. Ela se constituía como um fator estruturante das relações sociais discentes.

4.5. ENTRE A BRINCADEIRA E A AGRESSÃO

Heloísa foi chamada na direção e deixa a turma sem nenhum responsável. Inicialmente os alunos esperam se eu iria agir como professor e tentaria manter a ordem na sala. Como permaneço escrevendo, eles se sentem à vontade. [...] Pablo começa a zoar Roger. Ele é sempre alvo de zoações. Já tem 18 anos e foi reprovado duas vezes no sétimo ano. Ele cai na pilha e tenta retribuir. Pablo então faz uma encenação onde Roger está assaltando Juliano e imita sua forma embolada de falar. A imitação é tão boa que mesmo tentando me conter, começo a rir. Os alunos percebem e gargalham também, olhando para mim. Era a legitimação que Pablo precisava para continuar suas piadas. (CADERNO DE CAMPO, 03/10/2019, 1º ano C).

A sociabilidade discente era quase sempre perpassada por brincadeiras, estas eram a linguagem por excelência. Quase toda conversa seria atravessada por alguma piada ou pegadinha em algum momento. Os alunos abusavam da ambiguidade das palavras, dos atos falhos de professores e colegas, de apelidos, das repreensões que outro aluno sofria ou até eles mesmos. A jocosidade era uma das principais formas de comunicação e representação dos alunos. O caráter social da jocosidade foi tratado no clássico trabalho de Radcliffe-Brown sobre as relações de parentesco por brincadeira, no qual ele demonstra como a jocosidade é uma relação social semelhante ao contrato e à evitação; contudo, amplamente distinta em sua forma (RADCLIFFE-BROWN, 2013, p. 96). Já Mary Douglas, em um seminal artigo sobre a natureza social da piada, discorre como o controle social do zombar está atrelado à capacidade da piada em expressar um padrão de relações sociais possível, distinto e que desafia a configuração estabelecida (DOUGLAS, 1968, p. 366).

No Vermelho, as brincadeiras eram alvo de muitas repreensões dos professores, especialmente por causa do seu caráter disruptivo em aula. A jocosidade produzia brincadeiras que alteravam completamente a atmosfera da turma, retirando o foco da figura do professor. Para além de distrações, a jocosidade podia também afetar a própria relação entre professores e alunos, pois ela borrava as fronteiras delineadas pela hierarquia escolar, produzindo eventos considerados desrespeitosos pelos docentes.

Em alguns momentos, porém, a jocosidade constituía toda a atmosfera, como nos recreios e intervalos (breve período entre a saída e a entrada dos professores). Como os principais inibidores das brincadeiras eram professores e, por excelência, os diretores, esses

períodos eram marcados pela ausência deles em sua função de vigilância. Geralmente, o diretor passava boa parte dos recreios auxiliando na distribuição da merenda, enquanto os docentes se reclusam dentro da sala dos professores, espaço nunca violado pelos alunos. Durante os intervalos os professores focavam em lidar com a bagunça da turma em que iriam dar aula. Já a direção se via geralmente ocupada com trâmites específicos da administração. Nas ocasiões em que o diretor podia andar pelas turmas, sua aparição na porta da sala era razão suficiente para um silêncio imediato, cessando todas as brincadeiras em curso.

Entre os alunos a jocosidade poderia despertar diferentes sentimentos. Inicialmente, era difícil dizer se uma brincadeira expressava apenas uma brincadeira ou uma agressão. Como já disse, os professores eram um dos principais responsáveis em definir os limites de aceitação das brincadeiras. Isso gerava alguns conflitos, principalmente quando os autores das brincadeiras discordavam da minha opinião como professor, por exemplo. Além disso, errar o tom da brincadeira ou ignorar uma agressão que se passa por brincadeira eram atitudes com grande trabalho para os professores, pois poderiam nos colocar em situações constrangedoras, como acusações de estar sendo parcial com algum aluno.

Não existia um código formal dos tipos de brincadeira, além do mais, o caráter delas poderia se alterar no decorrer da interação. A jocosidade poderia expressar várias coisas, sendo essencialmente situacional. As brincadeiras tinham inúmeras manifestações. Citarei alguns casos que ilustram bem estas ambiguidades e dificuldades de definição. Durante uma aula de física do terceiro ano três, alunos passaram um bom tempo de uma aula falando de forma chiada, imitando o sotaque característico do Rio de Janeiro. Quando questionados, disseram estar falando em “carioquês”. Nessa mesma turma, uma aluna contou vários casos cômicos de sua mãe, despertando inúmeras risadas. Em uma aula de geografia, os alunos zombavam dos moradores de um dos bairros vizinhos da escola por terem fechado as ruas de acesso do bairro e invadido a empresa responsável pela distribuição de água como forma de protesto. Em uma das turmas do 1º ano, um dos alunos produzia gemidos altos durante a aula. Quando o professor se virou em busca da origem dos sons, o autor apontou cinicamente para um dos colegas de sala, tentando incriminá-lo. Nessa mesma turma, vários rapazes zombavam de um colega chamando-o de “Jubileu”, por conta do corvo do desenho animado Pica-Pau, gerando nele uma profunda irritação.

Às vezes, as brincadeiras partiam dos próprios professores. Em uma aula do 3º ano, o professor zombava de um dos alunos, dizendo que ele era um “rapaz de Deus” por ser evangélico. Ele respondeu também jocosamente, dizendo que oraria pelo professor para que saísse o espírito ruim que havia nele.

As brincadeiras poderiam ser físicas também, através de abraços, beijos, tapas, puxões, chutes, socos e empurrões. Aqui também os limites entre brincadeira e agressão eram complexos. Era comum ver algum aluno correndo atrás de alguém tentando retribuir alguma atitude do perseguido. As garotas eram as autoras mais comuns desse tipo de brincadeira. As brincadeiras físicas entre os rapazes eram perigosas, pois podiam facilmente se tornar agressões reais, mas ainda assim existiam como forma de socialidade esperada.

Em um primeiro momento, pode-se ter a impressão enganosa de que a jocosidade operava de forma caótica e desregrada nas relações sociais. Christine R. Finnan (1982, p. 360), ao estudar brincadeiras espontâneas entre crianças, ressalta que é preciso buscar mais pelas estruturas que fundamentam a brincadeira do que regras e papéis formalizados por ela. Mary Douglas (1968) também chama a atenção sobre a necessidade de se olhar para a piada menos como um fenômeno espontâneo e mais como uma forma de expressão de um sistema de pensamento. A piada, então, precisaria ser observada mediante os demais modos de expressão (DOUGLAS, 1968, p. 361). A jocosidade entre os alunos é pensada neste trabalho como parte de um sistema simbólico próprio da sociabilidade discente. Em seu trabalho em escolas da periferia de São Paulo, Pereira (2016) salienta como a “zoeira” foi uma chave importante de compreensão de como os alunos se relacionavam entre eles mesmos e com a escola, assim como em outros espaços e contextos (PEREIRA, 2016, p. 175).

A sociabilidade juvenil possui a característica marcante de operar através de manifestações enérgicas e comportamentos agonísticos. Isso se traduzia nos gritos, contato físico exagerado e até agressivo, mudanças bruscas de tom em que uma conversa tranquila se tornava uma enxurrada de palavrões e ofensas. A participação em conversas triviais se dava muitas vezes de forma grosseira e beligerante. Se a igualdade desencadeada pela liminaridade de um grupo poderia gerar cooperação e camaradagem, ela também parecia estimular a manifestação livre da competição e da hostilidade entre os alunos. As hierarquias sociais eram os aspectos que tendiam conter os conflitos e acalmar os ânimos, apontando mais uma vez para essa relação dentro e fora da escola. A ausência delas parece deixar um terreno fértil para a emergência de comportamentos menos contidos e reprimidos. Nesse contexto de uma disseminada tensão entre os alunos, a jocosidade auxilia na estabilização das relações, evitando consequências mais extremas. A jocosidade não negava o conflito, podendo até mesmo ser a forma de despertá-lo.

Em primeiro lugar, havia as brincadeiras despretensiosas. Elas eram sobre algum assunto ou pessoa alhures, levando ao divertimento conjunto dos participantes. Esse tipo de “zoeira” (uma outra forma como eram chamadas as brincadeiras) era muito comum e sem

grandes consequências para a interação. Talvez, poderia ter alguma divergência de opinião sobre algum assunto, mas nada que despertasse algum ressentimento. O uso desse tipo de zoeira era mais comum em conversas de dois ou três amigos, feitas em geral em tom mais ameno e descontraído. Era um recurso discente de quebrar o tédio e evidenciar o caráter informal das relações.

Quando as brincadeiras eram dirigidas a um dos interlocutores ou mesmo a alguém presente que inicialmente não estava na interação, mas que estava na plateia, novas possibilidades surgiam. Tudo dependeria da resposta que a brincadeira teria. Tais brincadeiras tinham um público mais amplo e seus protagonistas comumente eram os alunos mais extrovertidos. Essas brincadeiras também podiam ser iniciadas por um aluno, mas serem exploradas pelos outros que a mantinham viva enquanto divertisse a plateia. Os alvos eram variados, mas em todas as turmas havia um aluno que era recorrentemente alvo das brincadeiras. Elas operavam através do “botar pilha”, ação que expressa a tentativa do autor atingir algo que seja importante para o alvo da brincadeira, despertando reações contrariadas. Isso se assemelha ao “causar”, descrito por Pereira (2016), entre jovens da periferia de São Paulo. A resposta que não tivesse um tom de “brincadeira” apontava que o alvo havia “caído na pilha”, o que geralmente estimulava ainda mais provocações. Quando a resposta também era jocosa, a interação se via diante da possibilidade do alvo virar o jogo e devolver a “pilha”. Uma resposta jocosa a uma provocação poderia tornar o autor inicial em alvo, o que dependeria da reação do autor em sua réplica e principalmente da plateia. Uma virada era marcada por gritos, aplausos e provocações da plateia, alimentando a tensão. A reação da plateia era essencial na determinação do que seria ou não engraçado. Os critérios envolviam uma classificação da jocosidade e a verificação da reação da vítima. Uma brincadeira que fosse rechaçada pela plateia geralmente encontrava seu fim. O rechaço poderia expressar uma reprovação da piada ou a percepção de reações problemáticas da parte dos alvos.

Por esse caráter eminentemente social, as “pilhas” eram uma tentativa dos alunos elevarem seu prestígio diante da turma. Elas permitiam aos seus autores uma maior apreensão da atenção dos colegas em torno de sua performance. Às custas do alvo da brincadeira, ganhava-se prestígio diante da sala e talvez do professor. A capacidade de fazer outras pessoas rirem era algo bastante estimado pelos alunos. Não é de se surpreender que os alunos que anteriormente classifiquei como flutuantes obtinham boa parte do seu prestígio através das brincadeiras, embora não fossem necessariamente os que mais as faziam. Como já foi dito, a jocosidade era utilizada pelos alunos como um recurso de manutenção da tensão e conflito perenes entre eles. Os alunos flutuantes, então, conseguiam manipular melhor a jocosidade do que seus colegas.

Esse controle refinado da jocosidade os permitia fazer mais brincadeiras aprovadas pelos colegas e, até mesmo, pelos professores. Essa habilidade, por exemplo, poderia tornar uma brincadeira que provavelmente seria enquadrada como um comportamento disruptivo em motivo de diversão também dos professores. Isso, inclusive, seria capaz de acalmar os ânimos dos professores, diminuindo a tensão junto aos alunos. Já uma falta dessa habilidade poderia relegar o aluno a um lugar de “chato” e inconveniente pela plateia. Além disso, poderia colocá-lo em situações que fugiam totalmente do seu controle, tornando-se arriscadas demais.

O fato das brincadeiras passarem por essa avaliação da plateia as tornavam empreendimentos perigosos, envolvendo o risco de um fracasso. Se o sucesso em uma brincadeira favorecia o seu autor, o fracasso trazia prejuízos significativos. Quando feitas na presença dos professores, a margem de ganhos e perdas aumentava. Principalmente as brincadeiras envolvendo o professor em sala eram uma forma de ataque a sua figura. Tais brincadeiras eram uma forma de contestação da autoridade descrita no capítulo anterior. Quanto mais o tom da situação se aproximasse da agressividade, mais contestatória seria a brincadeira. O exemplo a seguir mostra como os alunos utilizavam esse recurso:

Jonas solta gemidos altos escondido do professor. Gustavo se vira e briga com Lucas. Ele chama a atenção de Lucas. Lucas rebate dizendo que não é ele e que se fosse poderia ser expulso de sala.

Gustavo percebe que quem está gritando é Jonas. Pede a ele para parar. [...]

O professor tenta conversar com Jonas. Pergunta se ele joga futebol. “Você é bom de bola?”. Jonas faz um movimento com a mão para trás, mostrando que interpretou a pergunta de forma obscena. [...]

O professor tenta rebater a zoeira do Jonas dizendo que ele está gritando para treinar para mais tarde no CAPS¹³. Ele rebate dizendo que o professor vai antes. A turma toda ri. Gustavo se cala. Jonas continua dizendo que ele pode tropeçar no calcanhar do professor. A turma continua gargalhando. O professor se volta para o quadro derrotado e vai escrever. (CADERNO DE CAMPO, 01/10/2019, 1º ano C).

A vitória de Jonas sobre o professor faz com que o professor desista da repreensão. A turma coaduna com a brincadeira de Jonas que inicialmente era uma tentativa de prejudicar Lucas. Mas, quando o embate passa a ser com o professor, o desafio aumenta para Jonas. Sua boa resposta diante da piada do professor faz com que ele prossiga até o final da aula sem ser novamente repreendido pelo professor. Sua vitória permitiu toda a sala se sentir à vontade para

¹³ Sigla referente aos Centros de Atenção Psicossocial, nos quais é realizado atendimentos a portadores de doenças e deficiências mentais.

brincarem entre si, o que acontece agora sem intervenções do professor. A brincadeira esvaziou a autoridade do professor e minou todo o seu controle sobre a turma.

As brincadeiras despretensiosas também poderiam ser feitas com os professores, todavia, elas, em vez de contestar a autoridade docente, valiam-se dela para alcançar maior prestígio. Isso porque brincar com o professor exigia uma certa maestria em situações perigosas. Uma brincadeira errada com o professor poderia trazer problemas e repreensões bem maiores do que traria um fracasso em uma brincadeira com um colega. Contudo, os ganhos também eram maiores: se o professor entra em sua brincadeira, ela está oficialmente legitimada. A aula segue e o prestígio é fortalecido diante da turma e do docente. Veja este exemplo de uma das turmas de 1º ano:

Hugo fala alto que cansou de copiar. Juliano em tom jocoso disse pra ele aguentar firme e continuar a copiar. A Heloísa o elogia. O elogio o faz continuar a falar. “A gente vai tomar pau¹⁴, mas que seja de cabeça erguida”. Todos riem. Heloísa não para a aula para repreendê-lo, mas ri também. (CADERNO DE CAMPO, 09/10/2019, 1º ano B).

Da mesma forma, esse brincar com o professor ainda precisaria manter vivo o risco do fracasso. Sem esse risco a brincadeira se tornaria uma forma de “puxar o saco” do professor. Essa era uma acusação feita aos “bons alunos” (com bom comportamento e boas notas), por exemplo.

A jocosidade, então, poderia ser usada de diferentes formas, ora como recurso para estabelecer alianças, ora como meio de ataque. Porém, o mais evidente é o seu valor na manutenção das relações tecidas pelos alunos e na representação que eles faziam de si. A meu ver, tal uso da jocosidade se soma àqueles pontuados por Radcliffe-Brown (2013) acerca dos “parentescos por brincadeira” e por Mary Douglas (1968), em sua análise sobre a piada como um rito social. Para Radcliffe-Brown, a jocosidade entre parentes é uma alternativa ao respeito mútuo e à restrição do contato nas relações em que possa existir significativa hostilidade, devido aos interesses divergentes entre as partes (2013, p. 87). Se nesse sentido a jocosidade opera a fim de promover a estabilidade social, é evidente que ela também pode operar em caráter destabilizador e disruptivo das relações. Isso se aproxima da perspectiva desenvolvida por Douglas em *The Social Control of Cognition*. Nesse artigo, a autora explora alguns fatores da percepção social das piadas. Primeiramente, ela reflete sobre o que seria uma piada a partir das ideias de Henri Bergson e Sigmund Freud. Ambos concordam que a piada é um ataque ao controle. “Todas as piadas têm esse efeito subversivo sobre a estrutura dominante de ideias”

¹⁴ Gíria usada pelos alunos referente a reprovação em um ano escolar, obrigando ao aluno cursá-lo novamente.

(DOUGLAS, 1968, p. 364, tradução nossa)¹⁵. Contudo, Douglas prossegue suas reflexões e pondera um aspecto importante da piada. Ela precisa existir na estrutura social como uma forma alternativa dos padrões das relações sociais para poder ser percebida e permitida (DOUGLAS, 1968, p. 366). A forma da piada seria, assim, a expressão de uma determinada experiência social.

Além disso, a jocosidade manifesta também uma natureza ambígua. A indicação de modelos alternativos de relações sociais aponta uma indefinição e potencialidade típica da ambiguidade. É por essas duas razões que acredito ser a jocosidade uma forma de socialização e expressão da experiência social discente por excelência. Sua própria natureza parece expressar a natureza da condição de aluno. A ambiguidade coaduna com a própria indefinição associada à juventude na realidade social mais ampla. Jovens são sujeitos indefinidos em vários aspectos, devido a sua potencialidade, a possibilidade de “vir a ser”. Logo, a jocosidade expressa em diversos níveis essa experiência social própria da juventude.

Além disso, como esclarece Mary Douglas em *Pureza e Perigo* (2012), tudo aquilo que borra as fronteiras da definição é fonte de poderes perigosos à ordem social e simbólica (DOUGLAS, 2012, p. 117-119). Isso torna a jocosidade, em sua ambiguidade, uma forma de poder. Mais do que isso, é uma forma de poder acessível à juventude em sua liminaridade. Ela não apenas delinea as relações de poder entre os alunos, mas permite que eles reconfigurem as fronteiras da hierarquia escolar, inclusive, apropriando-se das regras escolares e as subvertendo momentaneamente. Em outras palavras, a jocosidade é capaz de redefinir a autoridade docente e, com isso, a relação entre professor e aluno como um todo só pode ser compreendida à luz destes jogos de linguagem e das disputas de poder inseridas nos códigos da jocosidade.

Por fim, saliento que a jocosidade parece ser uma das primeiras experiências (se não a primeira) dos alunos com o poder. Se por um lado o poder da jocosidade subverte as relações de poder no contexto escolar, ele também pode operar com hierarquias já existentes fora desse contexto. Em uma dimensão para além da escola, a brincadeira pode reproduzir outras relações de poder. O maior exemplo disso é o flerte constante das brincadeiras com todo tipo de preconceitos, padrões hegemônicos de comportamento e o famigerado *bullying*.

4.6. O “TRATAR NA MORAL”

¹⁵ No original: “All jokes have this subversive effect on the dominant structure of ideas” (DOUGLAS, 1968, p. 364).

As análises até aqui feitas apontam a existência da valorização de uma espécie de prestígio particular ao mundo discente. Esse prestígio está associado aos colegas aos quais se associa, a sua performance em meio às brincadeiras, a sua relação com os professores, seu desempenho escolar, entre outros. A melhor palavra nativa para traduzir esse prestígio era aquilo que os alunos chamavam de “moral”. Ter “moral” é ter crédito junto a alguém. Quando alguém era elogiado, ou ganhava permissão para algo restrito aos outros, os demais alunos diziam que ele estava “cheio da moral”. Se a partir da visão institucional da escola, os alunos eram tomados como sujeitos em condição de igualdade, a “moral” era a base das diferenças que emergiam entre eles. Ser tratado “na moral” envolvia respeito, consideração por sua pessoa. É ser levado à sério. Aqueles que tinham pouca moral eram os alvos mais comuns das brincadeiras. Os alunos, inclusive, diziam que algo era “na moral” quando desejavam afirmar que aquilo não era brincadeira.

Se a “moral” tinha um papel importante na sociabilidade discente, ela também estava presente nas relações entre alunos e os funcionários da escola, principalmente os diretores e professores. Inicialmente, parecia-me ser apenas uma questão de polidez exigida pelos alunos no tratamento dos professores com eles. Contudo, o tratamento extremamente vulgar e jocoso que eles mantinham entre si tornava peculiar a exigência perante os professores. Se entre si eles se dão o direito de terem uma postura tão desrespeitosa, qual o motivo de exigirem uma postura polida da parte dos professores? O que seria então não tratar os alunos “na moral”? O que consiste em uma ofensa à “moral” dos alunos? Quais as categorias em jogo nesse processo?

Em geral, era muito difícil um professor ser abertamente desrespeitoso com os alunos, sobretudo envolvendo o uso de palavrões e ofensas. A diretoria sempre nos alertava para possíveis gravações dessas situações pelos alunos, que poderiam acarretar sanções para além do domínio da direção, com possibilidades de processos administrativos e exoneração. Uma possibilidade vinculava a “moral” a uma postura mais ou menos autoritária da parte do professor. Todavia, havia professores de perfil flexível e permissivo que eram acusados de não tratarem os alunos “na moral”, enquanto havia professores rígidos e ordeiros que eram vistos como respeitosos pelos alunos.

A resposta a essas questões veio em uma conversa que tive na turma de 3º ano A já no fim do ano letivo, no mês de dezembro. O conteúdo já havia acabado e senti a liberdade de entrevistar informalmente os alunos. Entre várias perguntas que fiz, questionei-os o que era ser um bom professor. Alexandre foi o primeiro a se pronunciar. Suas palavras foram bastante esclarecedoras: “um bom professor precisa explicar bem, ele precisa falar de uma maneira que a gente entenda a matéria. E é claro, ele precisa tratar a gente na moral!”. Como já tinha ouvido

essa expressão várias vezes ao longo do ano, perguntei “o que significa tratar ‘na moral’?”. Alexandre respondeu: “é conversar com a gente na boa, de igual pra igual, tipo o senhor assim está fazendo agora”.

A primeira parte da resposta de Alexandre foi bem trabalhada por Bóris Maia, em sua obra *Vida de Escola: uma etnografia sobre autoridade e carisma* (2019), no que tange à importância dada pelos alunos a uma boa explicação. Não pretendo retomar essa discussão. Apenas pontuo que na escola em que trabalhei não havia uma preocupação da mesma intensidade encontrada por Maia (2019) com a capacidade dos professores fazer os alunos entenderem os conteúdos ministrados. Tal habilidade do docente era desejável, pois tornava as aulas menos tediosas e mais dinâmicas. Porém, como foi constatado nos dados do censo, a maioria dos alunos atribuía sua dificuldade de aprendizagem a si mesmos.

O ponto que saliento foi seu adendo: “*E é claro*, ele precisa tratar a gente na moral!” (grifo nosso). Um professor poderia explicar bem, mas era essencial tratar os alunos na moral. A fala de Alexandre ajuda a situar bem o significado de “tratar na moral”. Não é uma postura polida tão somente. Muito menos é ser alguém flexível quanto ao controle das aulas e indiferente às brincadeiras e indisciplinas. No capítulo anterior foi visto que o problema central da autoridade docente era sua legitimidade e que os próprios alunos exigiam essa autoridade sobre eles em alguns momentos, e em outros a contestavam a seu favor. Os alunos demonstravam certa anuência com a hierarquia escolar e dela se apropriavam com frequência para desestabilizar significados e práticas. Tudo isso parece demonstrar um esforço discente em reconfigurar a sua posição na relação hierárquica entre professores e alunos. Essa posição implica em uma recusa à passividade e à obediência. O “tratar na moral” não deve ser entendido como uma exigência por polidez da parte do docente, mas de uma postura que considere e estimule a autonomia dos alunos.

Um evento que ocorreu comigo foi crucial para que pudesse ponderar melhor sobre isso. No terceiro bimestre, pedi a produção de uma redação em sala de aula. Foi em uma dessas aulas que percebi que Roger, um aluno com dezoito anos e que estava ainda no primeiro ano por causa de duas repetências, praticamente não sabia escrever. Percebendo sua dificuldade, prontifiquei-me a ajudá-lo, até mesmo em momentos fora do meu horário de trabalho. À princípio, Roger se mostrou disposto a receber ajuda, muito por ter demonstrado interesse em fazer um curso técnico que tinha como processo seletivo a produção de uma redação. Insisti com ele ao longo de algumas semanas sobre a possibilidade de aulas de reforço em redação, ele sempre tergiversava sobre o assunto. Certo dia, saindo da sala ao fim da minha aula, interpelei-o sobre o curso técnico. Ele afirmou que iria se inscrever no processo seletivo. Entretanto, um

passo fora da sala, percebi que havia esquecido parte do meu material e voltei correndo para pegá-lo. Assim que entrei ouvi Roger dizendo para os demais alunos “Que professor chato!” e percebi na hora que era de mim que ele reclamava. Em tom jocoso, perguntei a ele e aos demais alunos da turma se ele sempre falava assim pelas minhas costas. Os alunos confirmaram e começaram a “botar pilha”. Roger, então, irritado me disse que não queria fazer nem aula, nem curso e que ele “não estava nem aí”. Ele salientou que estava consciente da sua atual situação escolar e que se responsabilizava por ela. Aquilo me deixou desconcertado e até mesmo irritado com Roger. Entretanto, fez-me refletir sobre como os adultos são intransigentes quanto a autonomia dos jovens, relação que no contexto escolar toma forma através da intransigência de professores e diretores junto aos alunos. Tal intransigência legitima uma hierarquia que diminui a pessoa do aluno e despreza sua autonomia como sujeito.

Essa intransigência se legitimava a partir das constantes acusações de imaturidade dos alunos e das suas condições de vulnerabilidade. Todavia, Roger me fez perceber como ela camuflava um mecanismo de controle dos professores pela via da tutela. A hierarquia escolar se mostrou basear na predisposição já existente de que adultos devem gerenciar as decisões das crianças e jovens, sob a égide da vulnerabilidade e imaturidade juvenil, bases da hierarquia geracional. Essa lógica tutelar se assemelha àquela apontada por Souza Lima (2015, p. 430) ao discutir as políticas indigenistas executadas pelo estado brasileiro mediante um discurso protecionista. A lógica tutelar foi bem sintetizada na análise de conflitos entre profissionais de saúde e os povos indígenas (que assim como as mulheres e as crianças constituíram durante muito tempo na legislação brasileira a imagem de relativamente capazes) por Dias da Silva (2011):

[...] a tradição de conhecimento da enfermagem, que constrói sua legitimidade profissional sobre o cuidar/cuidado, atua segundo um modelo de interação baseado na dicotomia entre cuidar e administrar. Este, ao menos, era o cerne das preocupações cotidianas das enfermeiras que construíram a interlocução etnográfica deste trabalho.

Essa postura contumaz das profissionais de saúde era percebida pelos Munduruku como uma forma de autoritarismo. A expressão de descontentamento pela atitude marcante, sobretudo das enfermeiras, que “já chegavam querendo ser chefes” era recorrente. Esse conflito sugeria que a percepção dos profissionais de saúde sobre a importância de se “valorizar” as especificidades do processo saúde/doença entre os Munduruku se desvinculava completamente da avaliação dos Munduruku sobre o tipo de assistência à saúde que desejavam, bem como da avaliação que os mesmos tinham sobre a sua própria saúde. O que estava sendo colocado sistematicamente em dúvida pelos profissionais de saúde – e aqui, novamente, estamos fora do domínio da sensibilidade – era a capacidade dos Munduruku de avaliarem seu próprio estado de saúde. Nessa medida, a “abordagem

cultural” sobre o processo saúde/doença se aproximava de uma moldura folclórica, na qual termos como valorização e humanização serviam a uma forma de autoridade tutelar pela desconsideração implícita e explícita de uma agência indígena, de uma interlocução onde se reconhece no outro a paridade necessária para “levá-lo a sério”. (SILVA, 2011, p. 10-11).

Creio que opera nas relações entre os funcionários da escola (principalmente professores e diretores) e os alunos uma autoridade tutelar semelhante a exercida no contexto acima narrado. A ausência da paridade necessária para serem “levados a sério” no comportamento fazia parte daquilo que os alunos sempre manifestavam, seu descontentamento com a postura tutelar dos professores. Assim, meu desentendimento com Roger tinha como contexto este arranjo social no qual estão em jogo não apenas a hierarquia escolar (professor X aluno), mas uma hierarquia geracional (adultos X jovens) e uma lógica tutelar que se assomaram na minha experiência de campo.

Portanto o “tratar na moral” era uma reivindicação para que as relações entre os alunos e professores guardassem algum nível de paridade na conversa, ainda que mantendo as regras escolares e as hierarquias institucionais. O “tratar na moral” significava um revide à tutela.

4.7. A CONSTRUÇÃO DA PESSOA NO MUNDO DISCENTE

A sociabilidade discente descrita até aqui, aponta a construção de uma noção particular de pessoa. Descrevo abaixo algumas situações que evidenciaram como esse processo ocorria em meio aos alunos.

A primeira das situações que desejo citar se trata de um trecho de uma conversa com uma aluna do primeiro ano na coordenação pedagógica. Havia uma “janela” em meu horário e, por isso, fui até lá atrás de computadores disponíveis para preencher o diário escolar digital. Além da coordenadora pedagógica, estava lá também Manoela, uma aluna do primeiro ano, e, certo tempo depois, chegou também Marlon, seu colega de sala. Em certo momento, o assunto caiu sobre Filipe, um outro colega de sala, que era autista. Era um aluno de excelentes notas e tinha grande gosto pela leitura, o que foi elogiado pela coordenadora. A reação de Manoela, todavia, é que foi interessante. Segundo ela, Filipe era inteligente porque ele tinha um “defeitinho”, se referindo ao autismo. Marlon concordou, chamando de “probleminha”. Respondi que um defeito desse eu também queria, o que foi recebido com certo desdém da parte dos dois. A perspectiva de Manoela e Marlon concordava com a forma como os alunos em geral lidavam com o autismo de Filipe. Seu autismo era moderado, afetando principalmente suas

habilidades sociais. Isso fazia com que ele praticasse várias gafes que, se feitas por outro aluno, seriam alvo certo de brincadeiras.

A segunda situação foi o único caso de agressão física que houve em todo o ano. Segundo os relatos dos alunos, Aimar, um aluno reconhecido por sua indisciplina, fez várias brincadeiras com Lívio, um aluno tido como tranquilo e calmo. Apesar dos pedidos de Lívio, Aimar insistiu com as zombarias, despertando a raiva de Lívio, que o chamou para brigar. Aimar, porém, zombou também da atitude de Lívio que em um acesso de fúria deu-lhe um soco na face. Não sei se houve retaliação da parte de Aimar, mas me afirmaram que ele fora expulso da escola. Contudo, o fato mais marcante era como esse incidente marcou a “moral” de ambos os alunos de formas totalmente opostas. Os alunos diziam que, mesmo que não tivesse sido expulso, Aimar dificilmente retornaria à escola por conta da humilhação que passou. Já Lívio era ovacionado pelos colegas, apesar de seu comportamento ter se mantido calmo e tranquilo.

A última situação envolveu um aluno que, apesar de protagonizar um evento de confrontação da autoridade docente, não era associado aos “piores” alunos. A professora envolvida era, entre os professores que acompanhei, a que tinha mais dificuldade em manter o controle da sala. Ela era alvo constante de ataque dos alunos e, algumas vezes, expressou na sala dos professores ter medo de alguns deles. O caso ocorreu em uma de suas aulas das turmas de 1º ano. A turma estava incomumente cheia naquele dia, o que dificultava ainda mais a manutenção da ordem. Por volta da metade da aula, ela chamou a atenção de Pablo, perguntando a ele se seria preciso chamar seus responsáveis à escola. Ele disse que estava fazendo nada. Ela disse que era exatamente por isso. Se aproximando dele, exigiu que entregasse seu celular. Ele contrariado a questionou sobre como iria copiar a matéria, já que o faria tirando uma foto do quadro. Ela argumentou que isso não era desculpa. Salientou que no bimestre em que estavam ela não daria visto no caderno, mas a nota seria proporcional ao comportamento dos alunos. Algum tempo depois de ter entregado o celular, Pablo se sentou de lado. Ela chama novamente a sua atenção, e se assentou para fazer a chamada. Ariel, um dos alunos tidos como mais indisciplinados da turma, pediu em tom de brincadeira para “tomar um drink lá fora”. Toda a turma riu, Pablo também. E a professora pede que ele se retire de sala. Ela justificou a atitude pela reincidência do comportamento inadequado dele naquela aula. Sob muito protesto, Pablo saiu. O sino bateu e ele retornou pedindo o seu celular à professora. Ela recusou, dizendo que ele teria que pegá-lo com a coordenadora pedagógica. Após ela sair, rapidamente Pablo disse em voz alta: “É por isso que não gosto dessa puta!”. Seus colegas lhe repreenderam alertando que ela poderia ter escutado. No corredor, visivelmente abatida, a professora desabafou comigo dizendo: “que turma difícil!”.

A primeira situação evidencia como a sociabilidade jocosa-agressiva é essencial na construção da subjetividade almejada pelos alunos. Filipe, por conta da sua condição de autista, não era considerado pelos alunos no mesmo nível de igualdade. Como Goffman (2011) pontua, sua “infração em primeira instância não é de comunicação, e sim das regras de cunho” (p. 137). Essa quebra das regras lhe dava uma posição distinta diante dos demais alunos que, se por um lado ele não era normalmente “zoad” como os demais, por outro, ele dificilmente seria reconhecido em sua subjetividade de forma plena.

A segunda situação esclarece os valores particulares e de grande importância à sociabilidade discente. A jocosidade e a agressividade configuram um jogo de autoafirmação da subjetividade dos alunos, baseado na “moral” e na vergonha, aqui categorias antagônicas. Zoar alguém era uma tentativa de envergonhar o outro, sob o perigo de, na verdade, ser envergonhado. O sucesso nesse jogo permitia ao aluno elevar o seu status diante dos demais. Aimar falhou na sua tentativa de brincar com Lívio. Seu fracasso o condenou à humilhação pública, enquanto Lívio vê seu prestígio fortalecido diante dos colegas. É Lívio que vê sua subjetividade afirmada perante os alunos.

Por fim, a terceira situação descrita salienta como a noção de pessoa entre os alunos se utiliza de elementos oriundos de padrões e representações sociais externas à escola. Se a desaprovação da professora se baseia em critérios típicos do sistema educacional e privilegiados pelos docentes (disciplina e respeito), a ofensa de Pablo dirigida a professora (“puta”) é típica de um pensamento hegemônico de gênero. A própria agressividade encontra ressonância em padrões hegemônicos de virilidade e dominância. O ponto é que os alunos não operam com categorias exclusivas do mundo discente, mas as reconfiguram e ressignificam nas relações próprias ao mundo juvenil. Isso permite elas serem mobilizadas em prol de uma subversão diante da hierarquia escolar, enquanto reproduzem outros padrões hierárquicos hegemônicos da sociedade mais ampla.

Em um de seus trabalhos mais esclarecedores quanto a sua jornada investigativa, já na fase final de sua vida, Michel Foucault aponta para um processo de luta contra as formas de sujeição dos indivíduos (submissão da subjetividade) nascente no século XIX e ainda operante no século XX. Isso não seria algo particular da contemporaneidade, pois, a seu ver, teria acontecido nos séculos XV e XVI um processo semelhante, tendo a Reforma Protestante como sua principal expressão. Foi uma “[...] grande crise da experiência ocidental da subjetividade e

uma revolta contra o tipo de poder religioso e moral que dava forma, durante a idade Média, a essa subjetividade” (FOUCAULT, 1982, p. 782, tradução nossa¹⁶).

Apesar de Foucault estar operando sua análise a partir de eras e civilizações, não acredito ser absurdo considerar que a indisciplina, em suas diferentes manifestações, como os episódios de contestação da autoridade e as brincadeiras, seja um aspecto de uma crise das formas de produção e submissão da subjetividade imposta aos alunos. Desta forma, tais fenômenos permitem observar a construção da “pessoa” operada pelos alunos e os elementos importantes particulares a ela. Para isso, irei descrever três situações que, acredito, permitem a observação desse processo. Antes, porém, é preciso fazer uma especificação teórica da noção de pessoa aqui operacionalizada.

A categoria *pessoa* é tipicamente antropológica, tendo sido tratada de formas diferentes pelas escolas clássicas da antropologia. A escola britânica partiu da forma como Radcliffe-Brown concebeu a noção de pessoa a contrapondo à noção de indivíduo. Este seria o organismo biológico em suas dimensões fisiológicas e psíquicas, enquanto aquela seria a dimensão social do ser humano, tomando o complexo de relacionamentos sociais de acordo com o seu lugar na estrutura social (RADCLIFFE-BROWN, 2013, p. 173-174). Tal perspectiva, porém, é problemática na medida em que reifica uma visão de corpo particular à modernidade, a partir de determinadas ciências (biologia e psicologia). Isso legitimaria, por exemplo, a constante acusação de que a indisciplina dos alunos seria fruto da ação de hormônios ou processos fisiológicos particulares da idade. Por outra via, como Márcio Goldman salienta, o

esquema não permite nenhuma flexibilidade na compreensão do modo pelo qual o grupo estudado concebe tanto a realidade individual propriamente dita quanto a efetiva posição das pessoas na trama social. Abandonando, assim, as “noções” nativas de pessoa e sociedade, acaba por projetar as concepções ocidentais, supondo que a unidade mínima do sistema corresponda invariavelmente a uma entidade individual. (GOLDMAN, 1996, p. 97).

É na obra de Marcel Mauss (2017) que o conceito de pessoa encontrará seus mais frutíferos desdobramentos. O autor se dedica a fazer uma história social das categorias do espírito humano, ou seja, uma história das formas pelas quais, desde a civilização grega (na sua época, tida como a origem da civilização moderna), o homem via a si mesmo em sua unidade mínima e como ela era definida. Mauss esboça uma história social da subjetividade

¹⁶ No original: “[...] a great crisis of the Western experience of subjectivity and a revolt against the kind of religious and moral power which gave form, during the Middle Ages, to this subjectivity.” (FOUCAULT, 1982, p. 782).

(BEILLEVAIRE; BENSA, 1984 *apud* GOLDMAN, 1996, p. 101). Essa tradição “assume radicalmente o papel formador que as categorias de uma sociedade exercem sobre a organização e prática concretas dessa sociedade”, sendo que “tomar a noção de pessoa como categoria é tomá-la como instrumento da organização da experiência social” (SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979, p. 6).

Entretanto, as sociedades complexas oferecem um grande desafio nos estudos da noção de pessoa, por conta da coexistência e convivência de diferentes subgrupos com suas subculturas próprias e, portanto, suas noções particulares de pessoa. Esse fato exige uma análise que perceba os entrelaçamentos das categorias dos diferentes subgrupos e como eles afetam os sujeitos de formas distintas. Por isso, mostram-se tão úteis as análises do poder empreendidas por Foucault. Elas permitem evidenciar as forças significativas que estão em jogo, aquilo que ele irá chamar de dispositivos e discursos (FOUCAULT, 2013a, 2013b) que são os meios pelos quais o poder opera.

Porém, é Saba Mahmood (2019), a partir das reflexões de Judith Butler, que explora melhor o pensamento de Foucault sobre a noção de pessoa. A preocupação de Mahmood é pensar a agência (a vontade e autodeterminação dos agentes) para além do paradigma ocidental da liberação do sujeito. Nesse sentido, a autora salienta a ideia, inspirada em Foucault, de que a consciência e identidade do sujeito são produtos das relações de poder que também são responsáveis pela sua subordinação. É o paradoxo da subjetivação, em que “os mesmos processos e condições que garantem a subordinação de um sujeito são também os meios através dos quais ele se transforma em uma identidade e agência autoconsciente” (MAHMOOD, 2019, p. 149). Agência assim não deve ser encarada apenas como uma resistência às relações de dominação, mas também como agência criativa desenvolvida por relações de subordinação específicas. Mahmood (2019, p. 150) redefine sua concepção de agência a partir da ideia de iteração da performatividade de Judith Butler. A agência se baseia sobre as possibilidades que se abrem diante das performances dos sujeitos. Essas são iterativas, pois elas são uma espécie de repetição performática de representações e normas da ordem social estabelecida. Todavia, assim como um ator de teatro que repete uma performance artística, o sujeito não repete suas ações da mesma forma, tendo pequenas fissuras em sua reprodução. É nelas que a agência reside, permitindo inovações e experimentações que fogem ou contradizem a ordem estabelecida. A cada performance, o ator pode realçar algumas falas, enfatizar outras, alterar diálogos, mesmo seguindo um mesmo roteiro. Assim, Mahmood (2019) apresenta tanto um sujeito que pode subverter as normas, mas que também pode habitá-las.

É essa noção de *pessoa* (ou em termos foucaultianos, *sujeito*) que a sociabilidade docente que observei parece indicar. Um sujeito dotado de uma agência que pode tanto habitar a regra, como subvertê-la. É nesse sentido que a noção de pessoa discente era, por um lado, subversiva e, por outra, reprodutora de padrões hegemônicos.

Destarte, a noção de pessoa discente se configura a partir de uma valorização da agência do aluno, focalizando em sua paridade na relação. Em meio às relações entre alunos, a paridade se apoia em uma experiência social comum a partir da jocosidade em um contexto de liminaridade. Não obstante, essa agência reconfigura a relação entre professor e aluno, em especial a partir da contestação da autoridade docente, obrigando os professores a operarem pela via do carisma. Isso retira a relação de seu padrão institucional, no qual a agência dos alunos é esvaziada, e a enquadra em uma relação em que ela precisa ser considerada. A “moral”, portanto, apresenta-se como um dos aspectos essenciais da *persona* social dos alunos, pois ela condensa em si a agência, a paridade e (paradoxalmente) o diferencial do sujeito. Tal processo possui um evidente caráter subversivo e transformador no contexto escolar, embora reproduza e consolide outros quadros de opressão.

5. A AULA

Nos capítulos anteriores, meu objetivo foi contextualizar o fenômeno da indisciplina. Essa contextualização partiu da percepção como pesquisador e como professor de que a indisciplina significava muito mais que um simples desinteresse da parte dos alunos pelas aulas, como os professores acusavam. Não que as acusações sejam equivocadas, mas elas precisam ser tomadas como representações coletivas que exprimem “a maneira pela qual a sociedade, no seu conjunto, concebe os objetos da experiência” (DURKHEIM, 2008, p. 513). Para compreender a indisciplina, é preciso entendê-la como um fenômeno social e, por isso, precisa ser entendida a partir da coletividade que a concebe, tanto em pensamento, quanto em ação, utilizando os termos de Tambiah (2018, p. 14).

Foi nesse sentido que analisei a indisciplina a partir dos aspectos institucionais da escola, assim como das perspectivas de professores e alunos, os principais atores envolvidos nesse fenômeno. Em um panorama institucional, a indisciplina era mais um dos desafios encontrados pelos professores dentro das problemáticas obrigações burocráticas dos educadores. O período era de reformas governamentais que aumentavam a vulnerabilidade dos profissionais da educação, fortalecendo os mecanismos de controle do Estado sobre eles, sob a justificativa de uma melhoria da eficiência do sistema de ensino estadual. Na visão, principalmente, da direção e de professores mais antigos, os alunos atendidos pela escola tinham debilidades particulares, resultantes da vulnerabilidade social associada à região em que a escola se localizava. A indisciplina seria, maiormente, explicada por tais condições. Dessa forma, para boa parte dos professores, o projeto do Estado era visto como injusto e fracassado por agir apenas sobre um dos lados do processo, ignorando os fatores discentes. Os docentes salientavam a relevância do acompanhamento familiar para o comprometimento dos alunos com a vida escolar, pensada em termos de esforço individual e moderação no comportamento. Professores valorizavam, portanto, mais a responsabilidade individual dos alunos e de seus responsáveis, em detrimento de suas condições sociais, tomando a indisciplina como resultado de configurações específicas desses dois fatores. Em uma posição institucional já fragilizada, de elo mais fraco da cadeia estatal, os professores viam a indisciplina enfraquecê-la ainda mais, através da contestação da tradicional autoridade docente. Os professores até se utilizavam dos recursos institucionais que possuíam a partir da hierarquia escolar, como o controle sobre as avaliações e notas, e a designação dos piores casos para a responsabilidade da direção. Contudo, isso se mostrava ineficaz em grande medida, impelindo a utilização de outros recursos pelos professores, como destacadamente suas habilidades sociais baseadas no poder carismático pessoal. Essas

habilidades eram essenciais na manutenção de uma autoridade carismática que permitia uma negociação com os alunos no andamento das aulas.

Por outro lado, a grande maioria dos alunos não se importava primariamente com o seu desempenho escolar. O que estava em jogo na forma como se comportavam nas aulas e interagiam com os professores considerava processos particulares ao mundo discente, estranhos às concepções tradicionais e institucionais de aluno. O principal deles era a construção de uma noção de pessoa baseada em prestígio (a “moral”) diante dos colegas e professores. Os embates com os docentes propiciavam oportunidades de diminuir as diferenças hierárquicas de tal relação, e aumentar seu prestígio social perante os colegas. Além disso, a vida externa dos alunos era muito importante na forma como eles experimentavam a sua experiência na escola, o que não pôde ser concebido de forma satisfatória neste trabalho. O que ficou claro é que os eventos da trajetória de cada um eram bastante significativos na forma como experienciavam a vida escolar, competindo significativamente com as obrigações discentes.

Neste último capítulo, pretendo analisar os eventos de indisciplina *in loco*, ou seja, no decorrer das aulas. Como as análises feitas até aqui evidenciaram, a indisciplina se mostrou muito mais um elemento constitutivo das interações em sala de aula do que um evento circunstancial.

5.1. A AULA COMO CATEGORIA ESCOLAR

A aula é uma categoria típica do mundo escolar. Ela sintetiza uma concepção de tempo que estrutura o cotidiano escolar, e seu sentido está fortemente atrelado ao significado da docência. Não seria demais afirmar que ela é o elemento mais essencial do cotidiano escolar. As aulas geralmente aconteciam nas salas de aula, com suas clássicas carteiras e cadeiras dispostas em fileiras. Mas, poderiam também acontecer em outros locais, como o pátio (por causa do sol em dias frios), na sala de vídeo, laboratório de ciências ou computação. O que caracterizava uma aula não era o lugar onde ela acontecia, mas sim dois elementos específicos.

Primeiramente a aula é a unidade básica do tempo na escola. No ensino fundamental II e médio duram tradicionalmente cinquenta minutos. Ao todo, os alunos possuem uma carga horária de aula semanal de vinte horas, distribuídas de segunda a sexta-feira. Quatro dias da semana são constituídos de cinco aulas, e um dia possui o horário vago em que, com raríssimas exceções, os alunos saem mais cedo. Entre a terceira e a quarta aula havia o recreio, um intervalo de quinze minutos nos quais os alunos gozavam de maior liberdade, estando liberados a circular pela escola, geralmente pelo pátio e outras classes, sem a supervisão dos professores.

A aula era aquilo que Foucault chamou de “horário”, uma das formas de controle da atividade pelo qual se estabelece as cesuras, obriga a ocupações determinadas e regulamenta os ciclos de repetição (FOUCAULT, 2013a, p.144). Era notável como, ao tocar o sino, os alunos mudavam completamente o seu comportamento. Ao ouvirem o barulho, ao menos que estivessem entretidos em alguma atividade, eles se levantavam, viravam para os lados iniciando uma conversa ou mesmo largavam tudo o que estivessem fazendo relativo à aula instantaneamente. Alguns professores até tentavam conter o movimento, mas, em sua maioria, era em vão, pois os discentes alegavam que “a aula havia acabado”, uma forma dos alunos dizerem que o período de legitimidade do poder daquele professor havia expirado. Os toques da sirene que indicavam o fim das aulas eram ansiosamente aguardados pelos alunos, porque sinalizavam os momentos de liberdade.

Por outro lado, os docentes encaravam as aulas como recurso escasso e célere, em que deveriam se esforçar para cumprirem suas obrigações. A aula era o tempo disponível para realizarem o cerne do seu trabalho: ensinar aos alunos os saberes específicos da sua disciplina. Todavia, os cinquenta minutos de uma aula não eram totalmente dedicados ao ensino. Esse período também compreendia o deslocamento dos professores entre as turmas, visto que, diferentemente dos sistemas de ensino de outros países, no Brasil tradicionalmente elas são fixas, sendo os professores rotativos entre as salas. Contudo, a questão mais pertinente em relação ao tempo era as interrupções dos alunos, geralmente conversas e brincadeiras. Na sala dos professores, eram muito comuns reclamações sobre o tempo significativo gasto tentando “colocar ordem na sala”. Os primeiros momentos na sala eram dedicados a uma espécie de introdução, em que se cumprimentava os alunos, apagava-se o quadro, fazia-se chamada, e se estabelecia um ambiente propício à ministração da aula, segundo os critérios do professor em ação. Comumente, o objetivo era alcançar o silêncio total da turma e, aí então, o docente iniciar sua fala. Mas, embora o silêncio fosse o ideal, pouquíssimas vezes ele era alcançado. Com exceção das aulas mais próximas ao término do ano, em geral, as aulas eram bastante movimentadas e barulhentas, levando o professor a eventualmente parar com o conteúdo da disciplina e se dedicar a repreender os alunos, e clamar por sua atenção.

Entretanto, a aula não apenas denotava tempo, como também uma atividade, a docência. Tal ação está atrelada ao cerne da representação mais comum do que significa ser professor. Em suma, professores dão aulas. Aula, nesse sentido, é “passar a matéria” e explicá-la. Geralmente, isso era feito via quadro negro ou material impresso. Alguns professores utilizavam os livros didáticos, mas sofriam com a baixa parcela de alunos que os levavam quando pedido. Contudo, mais do que a transcrição da matéria passada, o aspecto mais sensível

era a execução plena do ato de dar aula. Passar a matéria e falar sobre ela eram atividades que deveriam ser feitas sem interrupções, diante de uma postura que demonstrasse atenção e interesse dos alunos.

As formas de dar aula visavam alcançar esse ideal, permitindo o mínimo de interrupções e captando o máximo de atenção. Uma tática muito comum era os docentes passarem a matéria no quadro e a exigirem transcrita no caderno, o que verificavam “dando visto”. Os vistos no caderno constituíam geralmente o “conceito”, uma nota dada através de critérios de avaliação do comportamento dos alunos em sala. Os professores, em algumas situações em que os alunos estavam brincando em vez de copiar, diziam que não passariam mais e “dariam a aula como dada”. Não era raro encontrar alunos copiando alguma matéria perdida devido a sua ausência àquela aula, ou retrucarem uma repreensão do professor alegando terem “o caderno completo”.

Eu era um dos poucos que não utilizavam essa técnica. Nesses casos, os alunos geralmente fotografavam o quadro, pois minha estratégia exigia mais tempo. Em geral, apresentava o tema a ser tratado para os alunos e tentava captar alguma questão ou exemplo pelo qual eles demonstravam interesse. Isso acabava permitindo muitas divagações e brincadeiras dos alunos em meio às minhas aulas que não abarcavam a matéria, e criava um clima mais efusivo. Não eram raras ocasiões em que o ambiente era impossível de “dar aula” ou que não conseguisse finalizar o conteúdo proposto.

Essas estratégias apontavam uma representação comum entre os docentes de qual seria o seu trabalho. Em suma, o professor era aquele responsável por transmitir uma parcela de conhecimento específico para os alunos e, por isso, era lhe dado o poder de definir as balizas desse processo. Isso consistia não apenas em estabelecer o que era ensinado, mas também criava uma necessidade de se instituir condições e comportamentos adequados para tal.

5.2. OS DESAFIOS DA “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”

Há na literatura muitas críticas contra essa representação do papel docente. A principal delas é de Paulo Freire que define esse modelo, que se pauta na transferência de conhecimento através de uma relação vertical entre educador-educando, como “educação bancária” (FREIRE, 2021, p. 81). Freire pontua como tal modelo se baseia em uma ação dissertativa do professor junto aos alunos, que recebem em passividade como depósitos inertes o conteúdo do professor. Essa prática educacional reitera a inculcação de um status de opressor ao professor e de submissão do aluno, por causa da relação vertical entre educador e educando.

Apesar de concordar que a crítica se adequa à realidade que observei e vivi, sublinho, em favor dos docentes, que o próprio sistema não apenas operava, como estimulava esse modelo educacional. Todo o sistema de controle e avaliação do trabalho docente (as avaliações estatais dos alunos, as metas estipuladas para a escola etc.) estava fundamentado em um modelo educacional preocupado com a reprodução de conteúdos específicos. O próprio planejamento pedagógico de cada disciplina era elaborado pelos professores seguindo as diretrizes dadas pelo Estado para cada uma delas. Se havia liberdade em como o professor poderia desenvolver a sua aula, os objetivos que ela deveria alcançar eram específicos. Isso enfraquecia tentativas de inovação e alimentava esse modelo bancário.

Além disso, havia o problema de que tal modelo pressupunha uma relação idealizada entre professores e alunos. A realidade era de que, de forma alguma, os professores gozavam de uma autoridade e controle substantivo sobre os alunos, pois estes não eram nem um pouco passivos e dóceis, como foi elaborado até aqui. Se o professor era quem planejava as aulas, isso não lhe garantia de forma alguma que seu planejamento seria executado. A queixa insistente de que o Estado não considerava o “fator aluno” era, nesse aspecto, legítima.

5.3. A INDISCIPLINA IN LOCO

O professor explica a matéria. Enquanto isso André está jogando. Me mostra o jogo. Comenta que seria legal haver um apocalipse zumbi. Diz que está “noiado” no jogo. Este é sobre zumbis. O professor continua explicando. Os alunos o replicam ironicamente. Ângelo repete toda última palavra de Caio. Este então faz perguntas da aula para ele. Lucas olha o celular dentro da mochila. André continua jogando debaixo da mesa. Caio aparenta estar estressado. Não está fazendo perguntas direcionadas. Vários alunos se negam a fazer as atividades propostas. O professor tenta incentivá-los. A maioria se recusa deliberadamente. Ele lembra que o caderno vale cinco pontos na nota bimestral, mas sem nenhum sucesso. De repente uma verdadeira guerra inicia. Ângelo começa a rir alto, sendo acompanhado por Bráulio e Maicon. Lígia está furiosa. Caio se coloca entre os rapazes pedindo que parem. As coisas se acalmam. Enzo chama o professor, mas não consigo saber o motivo. Contudo Caio fala bem alto em tom de ameaça: “uma vez um aluno precisava de 5 pontos no bimestre e ele tirou 1. Ele chorou para eu dar ponto para ele. A pica foi grande”. Olha para Claudiane, pergunta se ela irá fazer os exercícios. Ela retruca qualquer coisa. Mas notadamente não irá, já tem a mochila nas costas. Caio insiste agora com Dália, diz que ela é uma menina inteligente. Ela diz que não. Téó tenta zombar dela. Caio diz pra ele tomar conta das suas coisas. A sala vai à loucura com a resposta do professor. Começam inúmeras brincadeiras a partir disso. Téó responde para o professor que ele não falou com ele. Caio ignora sua resposta. Alguns alunos começam a zombar de Bráulio. Os alunos se soltam. Ângelo diz que a bunda dele está coçando. Segundo ele tem pó de mico na cadeira. Acusa Maicon. André solta um grito. O professor briga com Téó e ele fica de cara fechada. Murmura que não vai falar mais nada. Toda a turma ri da sua reação. O professor fica irritadíssimo.

André grita de novo, mas agora o professor percebe o que ele faz. Mara tenta defender seu amigo Téo diante do professor. O sino bate. Fim de aula. (CADERNO DE CAMPO, 08/10/2019, 1º ano C).

Finalmente, chegamos ao fenômeno que é a centelha deste trabalho. Em vista da centralidade do “dar aula” para a docência, a causa perene das reclamações dos professores era a indisciplina, ou seja, qualquer comportamento discente de caráter disruptivo durante as aulas. A indisciplina era a responsável pela interrupção do fluxo das aulas e impunha dificuldades aos professores de concluir seu planejamento pedagógico. Ela podia tomar variadas formas e ter causas diversas. Seu ponto nevrálgico era o impacto que ela causava no trabalho docente.

Por isso, nem todo barulho ou intervenção dos alunos eram considerados indisciplina. Muitas delas eram bem toleradas, desde que permitissem o fluxo normal da aula. Isso passava pelo fato de serem mais amenas, e que não continham provocações aos colegas. Era muito comum, por exemplo, os alunos conversarem enquanto copiavam a matéria. Em alguns casos, o docente poderia inclusive participar da conversa. Esses momentos permitiam aos alunos contar casos de suas vidas, ou mesmo realizarem discussões envolvendo boa parte da turma. O teor dessas conversas passava longe do tema da aula, mas eram tolerados por criarem um clima mais agradável na turma, facilitando inclusive um silêncio posterior.

O ponto crítico era quando os professores iam explicar a matéria. Era nesse momento que o silêncio e a atenção dos alunos eram exigidos. Portanto, era esse o momento mais propício para a manifestação do comportamento indisciplinado. A situação piorava se o professor fosse passar ainda mais matéria, assim como explicá-la. Isso criava um senso de urgência que, em geral, deixava os docentes mais impacientes.

Todavia, a manifestação da indisciplina, apesar de perene ao longo do ano, teve um nítido declínio ao longo dos meses. Isso fez com que o último bimestre fosse bem mais moderado do que os dois primeiros. Os motivos eram principalmente pelo esvaziamento das turmas e uma mudança da postura dos alunos. A escola passava, pelo que era comentado pelos funcionários efetivos, por um abandono progressivo dos alunos. Alguns até retornaram nos meses finais, mas a grande maioria não. Isso tinha um efeito poderoso sobre o tamanho das turmas, e tornava menos ruidoso o ambiente da aula. Já a mudança de postura se dava pelo fato de que os alunos chamados “pendurados”, nome dado aos que necessitavam de nota para serem aprovados, empreendiam uma postura bastante pragmática durante as últimas semanas de aula. Nelas participavam mais ativamente das aulas, se dedicavam a fazer atividades extras, trabalhos e provas de recuperação. Tentavam tanto alcançar a simpatia dos professores, quanto aproveitar todas as oportunidades de recuperação. Por outro lado, aqueles que já estavam aprovados, iam

à escola para “cumprir tabela”. Como não havia a chance de serem reprovados, esses alunos deixavam de lado as atividades para dormirem durante as aulas ou mesmo conversarem entre si de forma discreta. Isso era bem tolerado pelos professores, pois além de serem em geral os alunos considerados “bons”, estes geralmente não atrapalhavam o roteiro planejado das aulas. Quando o faziam, não tinham nenhuma dificuldade em atenderem aos pedidos de silêncio.

Portanto, a indisciplina está atrelada a comportamentos específicos dos alunos em relação à aula. Nem toda ação discente alheia a aula era encarada como indisciplina. Todavia, por outro lado, nem todo silêncio era desejado. É essas nuances que serão tratadas agora.

5.4. A QUESTÃO DO SILÊNCIO

Se por um lado, a indisciplina era o grande problema dos professores, por outro, o silêncio não era também satisfatório em vários momentos. Sempre que ele demonstrasse uma dispersão da atenção dos alunos ou até mesmo um desprezo explícito pela aula, os professores ficavam altamente desconfortáveis com tal comportamento.

A turma está silenciosa. A chamada é feita. As conversas são baixas e amenas. Alfredo dorme ao meu lado. Quando Heloísa começa a passar a matéria, Alfredo se levanta e copia, assim como o resto da turma. [...] Liana está ouvindo música enquanto copia. A sala está calada copiando o quadro. Às vezes alguns alunos se entreolham. Algumas poucas palavras são ditas. Heloísa para de escrever no quadro. A turma permanece copiando calada. Alfredo aparentemente acaba, debruça-se sobre a mesa e “dorme”. Heloísa pede o caderno de Sérgio. Ele mostra. Ele pergunta a classe se estão terminando. Ninguém responde de forma audível. Joaquim interrompe o silêncio com algumas poucas palavras ditas para Vivian. Heloísa observa a turma. Após alguns minutos começa a explicar. Antonieta olha a esmo, parece não se interessar. Cláudia olha para o caderno enquanto coça as costas. A matéria é potência elétrica para resistores ôhmicos. No quadro estão as fórmulas: $P = R \cdot i^2$ ou $P = U^2/R$ sendo $P = \text{Potência (W)}$, $R = \text{Resistência } (\Omega)$, $i = \text{corrente elétrica (A)}$, $V = \text{Tensão (V)}$. Ao lado das fórmulas há um exercício que é resolvido junto com a turma após a explicação das fórmulas. Pede os dados que serão inseridos na fórmula presentes no exercício. Os alunos respondem em poucas palavras muito baixas, quase inaudíveis. A conta é feita. Pergunta se há dúvidas. Não há resposta. Passa-se para a letra “b”. [...] Parte do quadro é apagada e a letra “b” é resolvida. Segue o silêncio. Os alunos olham às vezes para o quadro enquanto vagueiam com os olhos pela sala. Quando o resultado é escrito no quadro, as mãos voltam a copiar. A letra “c” começa a ser desenvolvida. Ela precisa dos resultados de “a” e “b”. Heloísa pergunta qual a unidade de medida da conta de luz. Ninguém responde novamente. Ela fala pausadamente: Ki-lo-wat-ho-ra! O exercício é finalizado. Heloísa erra o nome de Sávio ao questioná-lo se copiou a matéria. Ele retruca com ironia. Ela se desculpa e pergunta novamente sem mencionar o nome dele. Ele diz que sim. Liana continua ouvindo música. Sávio mexe em seu celular. Joaquim está debruçado sobre a carteira. É o único que não copia.

Heloísa passa mais dois exercícios. Falta cinco minutos para o fim da aula. A sala copia calada. Teófilo para de copiar e olha fixamente para fora da sala. Alfredo também não mais copia, mesmo antes de Heloísa terminar de passar. Se debruça também sobre a carteira. Espia o que vai sendo passado e abaixa sua cabeça novamente. Heloísa termina os exercícios e diz que ficam como tarefa de casa. Alfredo bate na mesa entediado. Os alunos param de copiar. Teófilo fala alguma coisa com Liana, que pega seu celular e acessa seu whatsapp. O sino bate e o silêncio continua, assim como a grande maioria dos alunos permanece sentada. Ao fim da aula Heloísa comenta comigo que não sabe o que aconteceu nessa turma hoje, um tanto incomodada. Ela disse que havia conversado com cada um dos alunos na sua última aula quando eles foram entregar na sua mesa o trabalho de recuperação. Seu último comentário foi sobre Alfredo: ela sabia que ele dormia, mas copiava a matéria. (CADERNO DE CAMPO, 02/10/2019, 3º ano B).

Esse relato mostra o quanto o silêncio permitia ao professor concluir com sucesso a entrega do conteúdo aos alunos, todavia, criava um ambiente apático extremamente incômodo para a maioria dos professores, pois dirimia aquilo que os professores chamavam de “participação na aula”. Os professores gostavam quando os alunos respondiam suas perguntas, publicizavam suas dúvidas e demonstravam entusiasmo com a aula. Quando não havia resposta dos alunos, os professores diziam se sentir “falando com as paredes”. Até mesmo aquele que, para mim, era o professor mais carismático da escola padecia desse problema. Segue um relato nessa mesma turma.

Antônio articula bastante com os alunos. Começa comentando sobre Alfredo e Augusto terem abandonado os estudos. [...] O professor se esforça para dar vários exemplos da matéria em questão. Dois alunos participam com algumas poucas palavras da aula. Antônio sempre os elogia nos conselhos de classe. Os considera os melhores alunos da escola. O tema é Getúlio Vargas e seus governos. O professor faz vários comentários sobre a pessoa de Getúlio. Provoca Vivian sobre ela se candidatar a vereadora. Diz que ela é polêmica. Liana e Teófilo dormem sobre o resumo. Vivian, Luna e Leon participam da aula durante um tempo. O restante da sala permanece calado. O silêncio então reina absoluto. O professor mexe então com Teófilo dizendo que ele precisa de nota. Ele acorda. Joaquim agora dorme também. Antônio passa a ditar a matéria já que os alunos aparentam desânimo. Mesmo assim não tem mais resposta. Os que mantêm a atenção, estão também quietos. O professor anda pela sala tentando intimidar os alunos a participarem. É enfático em alguns momentos, mudando o tom de voz e movimentando bastante o corpo. A resposta é a mesma. (CADERNO DE CAMPO, 23/10/2019, 3º ano B).

Ele inclusive tinha reações bastante severas contra alguns comportamentos específicos desse clima silencioso. Desta vez, a aula foi no 8º ano, no mesmo dia do relato acima:

Antônio chama a atenção de Diná que dorme sobre a carteira. Pede a ela para copiar em seu caderno. Ela se levanta e copia. Termina e volta a dormir. [...]

Passando no quadro a matéria, Antônio pede a Diná que saia de sala e vá para a coordenação pedagógica. Ela pergunta porquê. Ele diz que a sala sabe muito bem que na aula dele não pode dormir. Ela se retira. Ele diz que a coordenadora saberá dar alguma coisa para ela fazer. Ele se volta para a sala e diz que aprendam que na aula dele não se dorme e que essa é a primeira vez que isso acontece. Gabriel lembra então o professor que ele já o havia mandado para a coordenação pedagógica por esse motivo. O professor se justifica dizendo que ele sabia que não pode fazer isso em sua aula. (CADERNO DE CAMPO, 23/10/2019, 8º ano B).

Esse mal-estar com o silêncio apático era geral entre os professores, embora a grande maioria apenas o lamentasse, preferindo-o diante da indisciplina. Para eles, era melhor o silêncio do aluno dormindo ou disperso do que a bagunça de um desperto. Os lamentos externados pelos professores acerca dessas circunstâncias era basicamente o mesmo. Eles viam nessa postura uma espécie de desperdício de uma fonte de crescimento profissional e financeiro.

Contudo, fica evidente que o mais importante era a execução da “aula”, dando ao professor o senso de dever cumprido. A participação dos alunos, apesar de desejada e estimulada, parecia ser uma responsabilidade própria dos alunos, da qual os professores não iriam privá-los. O máximo que os professores faziam era criar formas de assegurar que pelo menos o contato inicial com a “aula dada” havia acontecido. Daí em diante cabia aos alunos fazerem a sua parte.

5.5. O USO DO CELULAR

O uso do celular era uma questão à parte no fenômeno da indisciplina e merece ser melhor esclarecida. O celular era fortemente utilizado durante as aulas por praticamente todos os alunos. Apesar do seu uso ser veementemente reprimido pelos professores, o alunado sempre encontrava formas de fazê-lo às escondidas. Era muito comum alunos se sentarem nas fileiras dos cantos da sala para esconderem o fone de ouvido dos professores no lado da parede. Muitos que pareciam dormir debruçados em suas carteiras estavam, na verdade, mexendo em seus smartphones.

Esse é um fenômeno comum nos últimos anos. O aumento vertiginoso do acesso a esse bem de consumo o tornou parte da vida contemporânea. Porém, a relação das gerações mais jovens com o uso do celular é bastante particular. Jean Twenge (2018), ao analisar o uso do celular pelos adolescentes e jovens estadunidenses, delimita aqueles nascidos de 2000 até 2009 como *centenials* ou geração “i”, sendo esta, a seu ver, a geração que mais foi impactada pela ampla propagação dos smartphones e a possibilidade de acesso contínuo à internet por meio

deles (TWENGE, 2018, p. 22). Para ela, essa geração teve desde suas formas de sociabilidade até a saúde mental afetadas por esse novo recursos tecnológicos (TWENGE, 2018, p. 16). O boletim mais recente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgado pelo IBGE, aponta que 81% da população brasileira acima de 10 anos possui um aparelho de celular de uso pessoal (PNAD, 2021), indicando uma realidade de acesso bastante semelhante à encontrada por Twenge.

No Vermelho, três tarefas compreendiam a maioria das atividades dos alunos em seus aparelhos. Eles ouviam músicas acompanhados do fone de ouvido, jogavam ou acessavam suas redes sociais. Uma quarta tarefa era menos comum e não envolvia grande consternação dos professores: fotografar o quadro com a matéria escrita. Mesmo os docentes que davam o “visto” nos cadernos, contentavam-se com a desculpa dos alunos de que passariam do celular para o caderno depois em casa.

Porém, o que mais chamava a atenção na questão dos celulares, era que o seu uso não tinha o efeito disruptivo que as conversas e brincadeiras geralmente geravam. Pelo contrário, até mesmo os alunos mais bagunceiros se calavam totalmente quando concentrados em seus aparelhos e, de certa forma, impediam aquele efeito grupal que as ações disruptivas possuíam. Isso porque o celular era um elemento bastante individualizante dos alunos. Ouvir música, jogar e estar nas redes sociais exigiam uma concentração que não os permitia manter a conexão que as brincadeiras e conversas geralmente exigiam com seus colegas.

Mesmo assim, o celular era altamente visado pelos professores. Não faltaram casos de discussões por causa do seu uso. A justificativa dos professores era porque o celular tirava toda a atenção do aluno da aula. Como professor, não era difícil perceber que, quando concentrado no seu aparelho, o aluno claramente estava em outra dimensão. Com isso, acabava que as disruptões acerca do celular eram geralmente causadas pelos próprios professores com suas repreensões. Dessa forma, o uso do celular também era classificado pelos professores como uma forma de indisciplina, porém de uma natureza distinta das demais.

Por que os professores se importavam tanto com o manuseio do celular durante as aulas? Primeiro, porque era uma regra da escola. Era sempre pedido pela direção que houvesse um controle dos celulares respaldado na lei estadual 14.486 de 2002, que no artigo 1º diz

Art. 1º É vedada a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em teatros, cinemas, igrejas, salas de aula, bibliotecas e demais espaços destinados ao estudo.

§ 1º Em salas de aula, bibliotecas e demais espaços destinados ao estudo, é vedado também o uso de outros aparelhos eletrônicos que possam prejudicar

a concentração de alunos e professores, salvo em atividades com fins pedagógicos. (MINAS GERAIS, 2002).

Em segundo lugar, o celular era uma forte concorrência aos professores pela atenção dos alunos. Ele era visto como uma das maiores distrações discentes que os atrapalhavam a entender a matéria passada. O uso do celular era fortemente associado a um pior desempenho escolar.

Em terceiro, apesar dos celulares requererem o foco dos seus usuários, eles geravam assuntos para conversas e brincadeiras futuras. Era comum os rapazes, mas também algumas garotas, passarem boa parte da aula discutindo sobre *Free Fire*¹⁷, falando sobre *skins*¹⁸ e atualizações do jogo. As redes sociais providenciavam fotos e fuxicos sobre pessoas conhecidas dos alunos, o que desencadeava uma sessão de comentários acerca do assunto. Por consequência, o uso do celular pelos alunos, apesar de não disruptivo diretamente, o era indiretamente por aquilo que gerava.

Por fim, havia um certo receio dos professores do uso do celular contra eles. Como já mencionei, era frisado aos professores um certo rigor nas suas posturas em sala de aula, tendo uma das principais justificativas a que os alunos poderiam gravar momentos problemáticos para os professores em uma exposição pública. Apesar de não ter sabido de nenhum caso de aluno que era partidário do movimento, as discussões promovidas pelo “Escola sem Partido”¹⁹ estavam bastante em voga no ano de 2019. Atitudes indecorosas ou mesmo mais politizadas poderiam ser gravadas e utilizadas contra os professores pelos alunos e responsáveis. Tal possibilidade era realmente preocupante, pois era visível a tentativa constante dos alunos desestabilizarem os docentes.

Independente de tudo isso, era impossível impedir os alunos de usarem seus celulares. Era uma luta perdida. A repressão exercida era mais uma tentativa de diminuir a intensidade da prática do que eliminá-la. Diante disso, o uso positivo dos celulares também era baixo. Presenciei poucos professores utilizá-los durante as aulas. O medo era de que o uso positivo incentivasse o uso negativo. Em geral, os professores pediam aos alunos para sanarem dúvidas ou pesquisar sobre determinado assunto na internet, obtendo respostas rápidas e que o professor não tinha certeza.

¹⁷ Jogo eletrônico mobile (para celular) muito famoso na época.

¹⁸ Aparência de um avatar em jogos eletrônicos. Em geral são passíveis de serem modificadas. Quando isso ocorre as *skins* ou parte delas são vendidas dentro do próprio jogo.

¹⁹ O Escola sem Partido é um movimento criado em 2004 pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Sua motivação surge de uma preocupação dos seus idealizadores com “o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”.

O uso da internet é muito presente na vida escolar dos alunos. Isso ficava evidente nos trabalhos apresentados, normalmente copiados da internet. Era notável a ingenuidade dos alunos diante da internet como ferramenta de pesquisa. Em uma das minhas aulas no início do ano, fiz um experimento com os alunos que evidenciou isso. Eu dava a eles um determinado assunto e pedia a eles para pesquisarem para mim na internet em seus celulares. Como eu já havia feito a pesquisa anteriormente, sabia que os primeiros sites que surgiam em resposta a pesquisa eram muito semelhantes em seus textos e imagens. Já que geralmente eles pegavam a resposta do primeiro site, eu pedia que abrissem os resultados seguintes e perguntava qual deles era o original. A resposta era geralmente o primeiro site que a busca apresentava. Explicava então a eles que nem sempre, pois a ordem na busca era por causa do maior número de acessos e do valor pago pelos donos do site ao sistema de busca, na maior parte dos casos o Google. Então, expliquei para eles como era fácil descobrir se eles tinham copiado ou não da internet. Sem falar nos casos em que o assunto pedido tinha dois significados e, por não lerem mais detidamente o que encontravam, acabavam copiando textos sem nenhuma conexão com a matéria ministrada.

Isso se deve muito ao fato de que o uso dos celulares pelos alunos é restrito às ações de entretenimento citadas anteriormente. Para eles, o celular não era uma ferramenta de conhecimento, mas de diversão. E como para eles o ato de estudar era totalmente estranho à ludicidade, esse aspecto pedagógico e heurístico da tecnologia não era explorado pela grande maioria.

5.6. ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-TURMA

Desde as minhas primeiras incursões nas salas de aula da educação básica ainda como graduando, durante o estágio, sempre me impressionava a imprevisibilidade do fluxo dos eventos que ali ocorriam. Qualquer pessoa que tenha preparado um plano de aula e depois tentado aplicá-lo saberá que existem elementos fora do controle do professor que irão interferir na execução pretendida. O grande problema é que normalmente o planejamento das aulas é um exercício unilateral dos professores, enquanto a sua execução precisa do consentimento dos alunos. Como eles irão reagir diante do que lhes é proposto, ou melhor, imposto?

O caráter unilateral da elaboração da execução não é um privilégio dos sistemas escolares. Outras instituições também partem dele, como o exército e os serviços de saúde. Todavia, nessas outras instituições ou a hierarquia é suficiente para sustentar essa unilateralidade do que é planejado (que é o caso das forças armadas), ou a anuência dos

subordinados não produz grandes problemas para os criadores do plano (é o caso dos médicos ou serviços hospitalares, em geral). Não há punições ou grandes perdas aos profissionais da saúde quando os pacientes deixam de cumprir suas orientações. Enquanto isso, os sistemas de ensino operam nessa unilateralidade com uma hierarquia precária e uma alta responsabilização dos seus profissionais.

Os professores, em alguma medida cientes dessa situação, criavam maneiras de possibilitar o seu trabalho a partir de um senso analítico e pragmático. Maurice Tardif (2014) irá chamar esse senso prático de “saberes docentes”, isto é, um conjunto de saberes teóricos e práticos que fundamentam o ofício de professor. Esse saber envolve principalmente habilidades sociais necessárias para lidar com os alunos e possibilitar um ambiente adequado aos processos de aprendizagem. Esses saberes são adquiridos a partir das experiências do docente e do intercâmbio entre seus pares. É um conhecimento que se desenvolve a partir do já citado “chão da escola” (Pereira, 2017).

Isso resultou em um grande desafio para mim como pesquisador. Como a minha inserção em campo foi como professor, automaticamente, vi-me em uma intensificação desse processo de desenvolvimento de um “saber docente” propriamente meu. Isso implicou em uma perspectiva do que acontecia em sala de aula fortemente arraigada a minha própria prática e, muitas vezes, pouco reflexiva. Várias vezes minhas reações e compreensões sobre o que acontecia em minhas aulas eram, em um primeiro momento, muito mais pautadas pelas fortes emoções ou necessidades da docência do que pela frieza e reflexividade analítica esperadas de um pesquisador. Fez-se necessário um processo de reflexão crítica constante (a posteriori) em busca de uma compreensão o mais científica possível.

Esse processo foi bastante desafiador, porém também rendeu excelentes reflexões. Em especial, me levou ao deslocamento do conceito amplamente difundido da “relação professor-aluno” para o conceito “relação professor-turma”. O desenvolvimento da relação professor-aluno tem uma base teórica vasta e seria impossível explorá-la de forma satisfatória aqui. Portanto, apenas pontuo que, para a compreensão analítica que me proponho a delinear agora, utilizarei a ideia de “relação professor-turma”. Permita-me explicar as razões.

O esteio daquilo que até aqui temos chamado de “aula” são as interações desenvolvidas entre alunos e o professor em um espaço e tempo específicos do cotidiano escolar, contidos em uma configuração de poder específica. O que podemos chamar de relação professor-turma é produto das recorrentes interações entre professor e alunos ao longo do tempo letivo. Elas não apenas se baseiam nos papéis sociais gerais de ambas as partes ou na hierarquia institucional, mas também nas subjetividades dos atores que ocupam esses papéis. É nessa subjetividade que

reside, por exemplo, a atuação carismática dos docentes (tratada no capítulo 2) e a postura de cada aluno perante a economia moral da honra (tratada no capítulo 3).

Todos esses fatores em operação resultavam em uma dinâmica particular de cada professor com cada uma das turmas para qual ele dava aula. O que quero afirmar é que, ao longo das aulas, forjava-se uma configuração específica das disposições entre professor e o grupo de alunos de uma classe, o que chamo de “relação professor-turma”. Ou seja, os professores se relacionavam primeiramente a partir de uma configuração coletiva da turma, e não de um conjunto de relações individuais dele com cada um dos alunos. Estas eram, na verdade, sempre derivações daquela. Da mesma forma, os alunos também possuíam uma compreensão coletiva acerca do professor, e balizavam a sua opinião individual a partir dela.

Essa compreensão diminui acentuadamente a imprevisibilidade a qual me referi mais acima. Pode-se dizer que a relação professor-turma era uma espécie de lógica das dinâmicas das aulas. Ela possuía alguns elementos chave que eram de grande importância para o rumo das interações, a saber: o controle emocional do professor, a arte da negociação e os alunos-chave.

5.7. NO LIMITE DAS EMOÇÕES

O primeiro elemento chave da relação professor-turma era a capacidade docente de controlar a expressão das suas emoções perante os alunos. Estar à frente de uma sala de aula é um verdadeiro exercício de resiliência emocional. O caráter desafiador e debochado dos alunos perante os professores facilmente exaltava os ânimos. As constantes interrupções tinham um efeito bastante irritante que, quando não levavam no limite a ataques de ira, causavam um profundo esgotamento mental.

Os alunos percebiam claramente esse desconforto, e em geral o usavam contra o professor. Um suspiro de cansaço já poderia produzir uma enxurrada de brincadeiras, perguntas cheias de ironia ou mesmo comentários maldosos. Quanto mais se expressava o que se sentia, mais os alunos se sentiam no controle da situação. Isso os levava a jogar cada vez mais com as emoções dos professores. A falta de controle sobre a expressão dessas emoções revelava uma capacidade da turma de desestabilizar o professor, ou seja, o descontrole da expressão das emoções significava o controle da turma sobre a aula. Era o atestado de que o professor havia sido suplantado.

Assim, suprimir expressões de ira e sinais de cansaço perante os alunos fazia parte daquilo que Goffman (2011, p. 20) chamou de “preservação da fachada”, sendo fachada “uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” para a posição ou função

atribuída (GOFFMAN, 2011, p. 14). A imagem aprovada dos professores consistia em uma postura incólume diante dos joguetes discentes, garantindo uma imagem de autoridade inabalável diante da turma. Essa capacidade era encarada como essencial para o ofício docente, vide os vários momentos, ainda nos meus tempos de estágio, em que os alunos dos professores que acompanhei me perguntavam se eu teria paciência para suportá-los. Muitos diziam que eles mesmo não aguentariam o fardo. A importância desse controle de si no transcorrer da aula compreendia a manutenção do controle da própria ordem na aula. Goffman (2011, p. 21) pontuou nesse mesmo trabalho que a habilidade de manter a fachada é esperada de ocupantes de altas posições, por conta das expectativas envolvidas.

Porém, também era notável o caráter comunicativo dessa experiência. As expressões físicas, tom de voz, palavras utilizadas e postura corporal formavam um arranjo que expressava uma fragilidade do poder docente. Marcel Mauss (1979, p. 153), em seu ensaio sobre a expressão das emoções, apontou o quanto elas possuem uma natureza eminentemente social, pois são, em grande medida, linguagem. Basicamente, o controle docente de si dizia aos alunos que eles teriam maiores dificuldades em ganhar a disputa pelo domínio da aula, e teriam maiores riscos de serem prejudicados.

As maiores expressões de descontrole emocional que presenciei foram de professores mais novos, com menos de três anos de docência. Inclusive, o primeiro relato desse trabalho foi relativo a um descontrole meu nos primeiros dias de trabalho. Em geral, nós, os professores mais novos, tínhamos mais energia e tendíamos a entrar em confronto com os alunos mais frequentemente. Além disso, carecíamos de uma indiferença típica dos professores mais experientes, algo similar ao efeito *blasé* apontado por Simmel (1979) em seu trabalho sobre o efeito psíquico das metrópoles sobre os indivíduos. Os professores mais antigos se deixavam ser muito menos afetados pelas investidas dos alunos. Em parte, essa maior resiliência vinha de uma postura muito mais despreocupada deles em conseguir melhores resultados junto aos alunos. Poder-se-ia dizer que eles já haviam, em alguma medida, conformado-se ao fracasso do sistema escolar. Porém, além disso, a experiência em lidar com inúmeros casos de alunos lhes davam um repertório maior de ações e reações testadas.

Portanto, um episódio de descontrole docente significava aos alunos uma oportunidade de tomarem o controle da aula, e gerava uma cascata de comportamentos indisciplinados que minava todo o plano de aula. O descontrole evidenciava um desprovimento do professor quanto as habilidades sociais e emocionais necessárias para gerir a turma e manter sob o seu domínio a regência da aula.

5.8. A ARTE DA NEGOCIAÇÃO

Heloísa está dando visto nos cadernos. Ela está sentada e chama os alunos pelo nome (principalmente aqueles que não vão espontaneamente levar o caderno para a verificação). Enquanto isso os alunos conversam entre si e alguns andam pela sala. São repreendidos pela professora. A Heloísa falou das notas dos alunos. Grande parte deles estão com nota vermelha. Os que pegaram acima da média, ficaram “na risca”. Vitor ficou com 11 pontos. Pede os quatro que falta para a média. Heloísa disse que já lhe deu 4 pontos, pois ele tinha ficado com 7 pontos e ela o ajudou.

Ela se levanta e diz que a aula irá começar. Pediu os alunos em pé que fossem para os seus lugares. A aula começa com um discurso chamando a atenção dos alunos. Ela lhes repreende dizendo que não fizeram por merecer. “Tudo é merecimento!”, enfatizou ela. “Dei trabalho, não dei prova. Dei a chance de usarem o caderno. Muita gente não entregou o trabalho na data.” Os avisos foram acompanhados de protestos principalmente do Vitor. Ele criou uma série de justificativas. Começou dizendo que não veio a aula no dia do trabalho. Foi rebatido por Heloísa, que diz ser sua obrigação vir a aula. Vitor continuou a reclamar dizendo que não tinha uniforme limpo. Simão, lembra que ele estava sem uniforme e foi a aula. Vitor salienta que Simão está de blusa de frio. Heloísa diz que é só ele vir de blusa de frio também. Vitor rebate que sente muito calor. A conversa não chega a “lugar nenhum”.

A professora dita a matéria. A turma está em silêncio e concentrada. Todos copiam. (CADERNO DE CAMPO, 02/10/2019, 1º ano B).

Se o controle da expressão das emoções era essencial para evitar a tomada do controle da aula pelos alunos, ela não garantia tal domínio, mas apenas mantinha o professor no páreo. Era necessário ainda disputar pelos espaços de poder da aula.

Essa disputa ocorria por conta das considerações que os alunos faziam acerca da postura do professor. Todas as atitudes docentes eram julgadas por eles e tinham diferentes consequências para o fluxo da aula. Se um aluno tomasse uma ação do professor como inconveniente e obtivesse o apoio de outros colegas em seu julgamento, era significativa a emergência de uma série de retaliações dos alunos. Em geral, os alunos falavam bastante nesses casos, colocando suas opiniões acerca do assunto em tom belicoso, mantendo um ambiente de tensão. Em meio a essas tensões, os professores tinham que escolher suas próximas ações ponderando sobre suas consequências. É um cálculo bastante peculiar de cada professor, pois é preciso considerar várias coisas. Por exemplo, um professor com uma visão mais hierarquizada tomaria ações mais rígidas, que necessitariam de outras ações também firmes para enfrentar o desconforto contínuo que elas gerariam. O professor, então, levaria em conta a sua própria capacidade de se impor como uma figura de autoridade. A pergunta básica era: serei capaz de lidar com essas consequências? Ou poderia ser: eu quero lidar com essas consequências?

Os professores tinham uma constância na forma como lidavam com a turma. Heloísa, por exemplo, era mais rígida, mas sempre conversava com os alunos. Já Antônio se utilizava do seu carisma para deixar clara a sua posição de autoridade sobre a sala. André em geral tentava levar na brincadeira as provocações dos alunos, mas, ao mesmo tempo que se recusava em entrar em negociação com os alunos, ignorava-os muitas vezes. A postura que o professor desenvolvia junto às constantes reivindicações de uma turma é o que chamo de “arte da negociação”. Ela implicava em como o professor lidaria com as investidas dos alunos.

Como toda negociação, essas relações envolviam trocas, blefes, se impor em alguns momentos, assim como ceder em outros. O produto dessas negociações era o clima da sala em seu aspecto do barulho, do número de intervenções e da atenção dos alunos. Por exemplo, as minhas aulas eram em geral barulhentas, com muitas intervenções dos alunos, porém com uma atenção considerável deles. Em minha relação com a maior parte das turmas, parecia que quanto maior o silêncio e menos interações dos alunos, menor a atenção conquistada. Isso porque eu cedia muito tempo de fala para os alunos e permitia-os comentar com bastante liberdade a matéria da aula. Já Heloísa cobrava um silêncio pleno enquanto explicava, mas que era compensado por uma razoável liberdade para os alunos enquanto copiavam a matéria, tendo muitas vezes, inclusive, a participação da própria Heloísa nas conversas.

Os professores menos carismáticos padeciam de menores sucessos nessa arte. Eles poderiam ceder demais, criando um ambiente agitadíssimo e completamente impróprio para se dar aula; ou ceder pouco, o que levava a um alto grau de oposição discente. Isso ficou nítido na relação que as turmas tinham com o professor de química. Ele era extremamente duro no seu tratamento com as turmas, cedendo muito pouco para os alunos. Isso fazia com que ele fosse odiado pela maioria dos alunos de todas as turmas, sendo alvo constante de reclamações e acusações. Em compensação, ele conseguia um grau significativo de silêncio e atenção, assim como poucas interferências.

É importante ressaltar que os professores sempre tinham que lidar com o risco da escalada da indisciplina. Era muito mais fácil para os professores tratarem casos de indisciplina envolvendo um ou alguns poucos alunos. Isso constrangia, de certa forma, os colegas de apoiar tal interrupção, por conta dos riscos da punição serem maiores quanto menor fossem o número de participantes. Os professores, cientes disso, buscavam eliminar focos que pudessem se alastrar pela classe e tornar o ambiente mais volátil.

Um último aspecto importante dessa negociação era o seu conteúdo. Basicamente, a negociação era uma troca de acusações e justificativas de professores e alunos. O objetivo era fortalecer a sua posição enquanto se fragilizava o outro lado. O relato acima é bem exemplar.

Sua atitude de comentar sobre as reprovações no último bimestre mostra o quanto lhe era importante legitimar seus critérios docentes. Ao salientar que não havia dado prova, aponta sua boa vontade para com os alunos; enquanto, ao citar o fato de muitos deles não terem entregado o trabalho na data limite, evidencia a negligência discente. A única contestação é facilmente vencida, tendo até mesmo apoio de outro aluno. O resultado foi o sucesso de Heloísa em conquistar o controle sobre a aula.

5.9. OS ALUNOS-CHAVE

O último aspecto importante das interações entre professor e turma era os alunos-chave. Eles eram facilmente identificados, pois eram alunos que geralmente falavam bastante e tinham um impacto significativo sobre os colegas. Isso os tornavam uma espécie de catalisador da relação professor-turma.

Dois bons exemplos desse papel eram Pâmela e Alexandre. Ambos eram alunos da mesma turma do 3º ano e seus nomes eram os mais recorrentes em minhas anotações das aulas de sua turma. Pâmela se assentava na segunda carteira da sua fileira. Tinha um temperamento forte, falava alto e rápido, além de sempre ter histórias para contar. Já Alexandre tinha seu lugar na primeira carteira, mas não raramente se via sentado em outros lugares. Era muito brincalhão, participativo tanto nas aulas, como nas “zoeiras”. Pâmela, quando presente, era o epicentro das conversas. Em geral, ela ditava o assunto e o rumo do que seria conversado. Como falava alto, toda a turma a ouvia em seus comentários. Uma conversa que alcançasse toda a turma passaria inevitavelmente pela sua pessoa. Já Alexandre tinha um papel mais disruptivo, pela sua forte jocosidade. Ele era fonte de muitas brincadeiras, principalmente envolvendo os rapazes que se assentavam nos últimos lugares das filas, o famoso “fundão”. Ele fazia várias piadas com os colegas em um tom audível para toda a sala, despertando risadas de todos. Ele comentava sempre com gracejos as conversas lideradas por Pâmela.

O papel chave desses dois alunos implicava no fato de que desenvolver uma boa relação com eles permitia uma melhor interação com a turma. O favor deles ajudava o professor a manter a legitimidade do seu poder sobre a turma, enquanto uma relação turbulenta com eles, aumentava as chances de uma negociação mais travada junto à turma. Da mesma forma, se o professor conseguisse impedir que eles lhes causassem problemas, suprimindo processos disruptivos por eles iniciados, teria menos novos casos e os que viessem a acontecer dificilmente teriam ampla participação da turma.

Tais alunos sempre tomavam a dianteira das negociações em uma espécie de liderança natural da turma. De certa forma, eram frutos da cultura discente criada na escola: em um contexto em que a vergonha e a honra (moral) eram tão importantes, os mais ousados nas suas interações sociais eram aqueles que obtinham maior sucesso diante dos colegas. Conduzir conversas e despertar risos dos demais alunos eram feitos que lhes davam uma proeminência entre seus pares. Eram naturalmente mais bem capacitados e empoderados para lidar com a figura hierarquicamente superior do professor.

Era notável, então, como esses alunos tinham uma capacidade significativa de mobilizar seus colegas, ao ponto de serem fator importante nos rumos que as aulas tomavam. Por conta desse poder de mobilização é que eles participavam dos vários casos de indisciplina. Quando não eram o principal agente causador da disrupção, eles pelo menos influenciavam na forma como a turma reagiria ao conflito. Em geral, eles se aproveitavam da situação para fazer brincadeiras e provocações. Mas, em alguns casos, poderiam expressar reprovação diante da postura do seu colega de turma ou do próprio professor.

Por fim, a presença de muitos alunos-chave em uma turma dificultava bastante o trabalho do professor, pois o humor da turma ficava volúvel devido as várias fontes de influência. As turmas tinham normalmente de dois a três alunos-chave. A única turma que tinha mais de três alunos-chave era o 1º ano C, que tinha no total seis alunos-chave. Não por acaso, era considerada a turma mais problemática da escola naquele ano.

5.10. PARA MUITO ALÉM DA BAGUNÇA

Nos primeiros capítulos, busquei entender o contexto em que a indisciplina se manifestava, refletindo sobre a configuração institucional escolar na qual ela operava e sobre a perspectiva dos principais atores nela envolvidos. No presente capítulo, procurei focar o olhar na indisciplina em seu caráter microsociológico, ponderando sobre seu caráter interacional. O objetivo era pensar quais os fatores eram importantes para a emergência desse fenômeno nas relações face a face.

Primeiramente, foi salientada a importância da aula, por ser o momento em que a indisciplina se manifestava. A aula consistia tanto em uma representação de tempo particular à escola, como um arranjo de ações da parte do professor junto aos alunos. A indisciplina era um prejuízo temporal da aula, assim como um fator inconveniente ao trabalho do professor, resumido na expressão “dar aula”.

É dentro desse enquadramento que a indisciplina se manifestava, como um rumo possível das interações entre professores e alunos em aula. Tais interações se baseavam no esteio da relação entre professores e a turma. Essa relação era marcada pela constante tensão entre o professor, o proponente da aula, e os alunos. Estes poderiam modular o quanto o professor conseguiria avançar em sua agenda ou mesmo permanecer nela, mediante as suas vontades através da resistência a aula. A indisciplina, então, expressava essa recusa dos alunos perante o trabalho e a posição docente em sala.

Três aspectos da relação professor-turma eram essenciais: o controle docente sobre a expressão das emoções, a sua capacidade de negociar com os alunos e os alunos-chave da turma. A falta do controle na expressão das emoções, uma baixa expertise em negociar com os alunos, principalmente com os alunos-chave, levavam os professores a sofrerem com mais casos de indisciplina.

Portanto, pensar o fenômeno da indisciplina é pensar na relação desenvolvida entre o professor e uma turma de alunos. Mais do que simplesmente um inconveniente no processo educativo, a indisciplina era um evento não desejado (pelos professores, na maioria das vezes) da aula mas intrínseco a ela, devido às formas de sociabilidade desenvolvidas dentro do contexto escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de indisciplina no contexto escolar é remeter-se a um fenômeno facilmente identificável, embora sua explicação seja bastante complexa. Não seria exagero dizer que ela vem sendo um dos problemas perenes da educação brasileira nas últimas décadas e uma das reclamações mais constantes dos professores.

Somada as várias chagas da educação pública básica, como a precarização da carreira docente, as inúmeras desigualdades sociais existentes que afetam a população e a fragilidade do seu financiamento, a indisciplina cria um mal-estar desconcertante entre a escola e os alunos. Esse mal-estar tem extrapolado os muros da escola e gerado debates que ultrapassam os limites da educação.

Este trabalho buscou contribuir para o esclarecimento do fenômeno da indisciplina a partir de uma perspectiva analítica da realidade do cotidiano escolar, procurando evitar os padrões normativos e idealistas que rondam a educação. Além disso, esforçou-se em ouvir os vários lados desse cotidiano, suas perspectivas e experiências vividas na escola, enquadrando-os a um contexto social e político mais amplo.

Procurou também contribuir para o desenvolvimento dos estudos antropológicos em educação, fortalecendo a defesa da educação como um campo promissor e necessário da perspectiva antropológica. Diferente de outras ciências, a antropologia possui a capacidade de mostrar como os eventos e as experiências corriqueiras do cotidiano são elementos importantes para a explicação da realidade humana. Além disso, por ter a alteridade como fundamento de análise, a antropologia se revela importante no entendimento das sociedades cada vez mais plurais e fragmentadas da contemporaneidade.

Deste modo, falar de indisciplina suscita uma variedade de sentidos nem sempre congruentes ou mesmo comparáveis. Por isso, esta etnografia teve como objetivo principal ofertar uma descrição que permitisse delimitar algumas dessas variedades possíveis, apontando seus contextos e escrutinando seus significados.

O fato de estar em campo não apenas como pesquisador, mas como professor, foi muito importante para uma compreensão mais refinada da experiência dos professores e dos alunos. Como professor, pude experienciar todo o *background* que antecede e condiciona o trabalho docente em sala. Diferente do senso comum, a maior parte do trabalho dos professores (pelo menos no sistema público mineiro) não é a preparação e ministração de aulas, mas sim o cumprimento de uma série de obrigações burocráticas que pouco se importam com as necessidades pedagógicas dos alunos. Não que elas sejam desprezadas, mas o Estado não

oferece nenhuma condição que aponte para elas como prioridade. As mudanças provocadas pelo governo que havia acabado de assumir o estado em 2019 buscaram mais uma eficiência da escola na fiscalização e vigilância dos professores como empregados do que um desenvolvimento educacional em si.

Sob a justificativa de aumentar a eficiência do sistema educacional, o governo, através das exigências sobre o diário escolar digital (DED), criou uma atmosfera de medo e desamparo aos professores. Não apenas pela nova forma de vigilância digital, mas também pela instabilidade e insegurança do próprio sistema, já que suas falhas e instabilidade geravam consequências negativas para os professores, enquanto o Estado facilmente se isentava de sua responsabilidade.

Essa isenção da responsabilidade pelo Estado ocorreu em vários momentos. A cada fechamento do bimestre, a escola buscava formas próprias de contornar as fissuras do sistema eletrônico. Quando a escola sofreu com as chuvas que atingiram a cidade e teve seu prédio atingido, a assistência nunca ocorreu. Na aplicação das avaliações externas, o Estado imputava a elas um alto valor, fazendo-as subsídio de suas políticas públicas, principalmente no envio de verbas. Todavia, o Estado não as incluía no calendário escolar, nem mesmo as tornou obrigatórias aos alunos, deixando sobre responsabilidade total da escola buscar meios para garantir que os alunos as realizassem. Porém, ao mesmo tempo, o Estado enviava uma série de ordens fazendo exigências inviáveis à comunidade escolar, sob a justificativa de estar prezando pela excelência do ensino. Até mesmo formas de privar aos professores do direito à greve foram criadas. O Estado exigia os resultados da escola sem provê-la dos recursos necessários. Assim, blindava-se de qualquer responsabilização e acusação através dos vários níveis da hierarquia institucional que apagavam o seu rastro até o governo. Os problemas se tornavam vícios do sistema que acabavam sendo resolvidos nos espaços em que se manifestavam, e não no governo estadual onde surgiam.

Nesse sentido, essa etnografia permitiu o estudo das instituições burocráticas e desse cinismo estatal. Como a própria superintendência frisava, a escola era a representação do Estado. Seu funcionamento apontava o fatalismo da burocracia estatal que Herzfeld (2016) denominou como a produção social da indiferença: a capacidade desconcertante dos burocratas em não se importarem. “Qualidade” que se alastrava de cima abaixo, desde a secretaria estadual de educação, até os diretores e professores, que, quando em meio aos questionamentos, invocavam o mantra “é culpa do sistema”. Uma verdade cínica, mas genuína em grande medida para estes últimos, visto serem o lado mais fraco.

Essa atmosfera impactava fortemente o trabalho docente. Através de uma valorização do desempenho discente incongruente com os recursos disponibilizados, os professores se viam reféns de uma realidade insolúvel, tendo suas carreiras prejudicadas. Se o Estado imputava ao desempenho dos professores a culpa do insatisfatório desempenho dos estudantes, os professores responsabilizavam os alunos pelo baixo desempenho de ambos. O que está em jogo é aquilo que Cynthia Sarti ponderou sobre a dissimulação das avaliações como processos supostamente éticos que configuram na verdade “poderosos e onipresentes sistemas de vigilância e controle” (SARTI, 2015, p. 9).

A indisciplina, dessa maneira, somava-se a precarização do trabalho docente, tornando-o ainda mais desafiador. Toda essa conjuntura institucional se agravava com a contestação da autoridade docente que se dava em sala. Esse processo era uma desconstrução da hierarquia escolar operada pelos alunos, através de uma sociabilidade discente que privilegiava as habilidades interacionais e performáticas dos professores em detrimento dos poderes docentes que emanavam da instituição. A legitimação da autoridade do professor sobre a turma se baseava nas suas performances cotidianas em sua relação com a turma. Vários recursos aqui podiam ser manejados, como o carisma retratado por Maia (2019) e o afeto apontado por Coelho e Pardo (2020).

Portanto, a autoridade docente era resultado de uma construção perene dos professores no contexto escolar, tornando os eventos de indisciplina não apenas fenômenos esperados, como também constitutivos da relação entre professor-turma. Qualquer reflexão sobre o trabalho docente na contemporaneidade de forma alguma pode se privar de considerar tal processo. Acredito que seja muito melhor acolhê-lo como parte do trabalho docente, e, com isso, na formação dos professores, do que buscar por soluções que tentem suprimi-lo como algo inesperado. Em um contexto de fortalecimento do individualismo típico das sociedades complexas contemporâneas, é ingênuo imaginar que a hierarquia escolar passaria ilesa diante de um processo social e histórico mais amplo. Mais ingênuo ainda é pensar que é possível resolvê-lo com padrões institucionais e relacionais de tempos passados, por conta de uma nostalgia muito maior do que um anseio pela eficiência.

Essa postura nostálgica que celebra o passado e reprova o presente, em campo, constantemente, reiterava a falácia da crise das novas gerações. A etnografia apresentada revelou como o comportamento indisciplinado era comum aos professores e alunos, sendo a grande diferença os processos de legitimação da autoridade daqueles que exigiam a ordem. Enquanto os professores cediam as imposições da hierarquia institucional a qual pertenciam, os

alunos tinham um vínculo cada vez mais enfraquecido com a escola à medida que adentravam a vida adulta.

A escola e, sobretudo, o ensino médio se mostraram um momento de transição dos alunos da adolescência para a vida adulta. A escola acabava fazendo parte desse processo, porém se somava a uma série de outros fatores da vida externa dos alunos. Como um espaço poroso junto à sociedade, a escola acabava em meio a uma série de fatores alheios a ela que, em geral, minavam a sua importância na vida dos alunos. Isso ia para além das questões da desigualdade e vulnerabilidade social dos alunos, pois envolvia processos simbólicos complexos. Dentro da escola, os principais eram a sociabilidade jocosa-agressiva desenvolvida pelos alunos e a particular construção da noção de pessoa entre eles.

Como a escola agregava indivíduos em situação de liminaridade, tomando o conceito de Van Gennep (2011) e desenvolvido por Turner (2013), os alunos desenvolviam formas próprias de diferenciação perante a igualdade estrutural a eles imputada. A liminaridade tem a capacidade de produzir formas específicas de classificação, distintas daquelas existentes nas estruturas sociais, o que forja contextos sociais particulares.

No contexto discente, isso se dava através do comportamento lúdico e agonístico dos alunos. A jocosidade era o fator que tornava o domínio das artes da “zoeira” extremamente importante. A indisciplina encontrava sentidos particulares nessa dinâmica discente, sendo elemento de diferenciação entre os alunos. As classificações a partir das dinâmicas da jocosidade criavam fronteiras compreendidas e reiteradas pelos alunos, que os guiavam na formação de grupos, cultivo de amizades e distanciamento dos considerados indesejados. A jocosidade guardava também uma estreita relação com a agressão. Ambas salientavam a igualdade estrutural dos alunos e a fragilidade do sistema de diferenciação por eles criados. Entretanto, os alunos se arriscavam com esses elementos do mundo adulto através da pessoa do professor.

O uso da jocosidade com os professores envolvia perigos muito maiores que os existentes nas relações estritamente discentes. Isso fazia com que as diferenciações do mundo discente se tornassem ainda mais acentuadas. Aqueles que melhor dominavam as artes das interações sociais obtinham maior sucesso nas brincadeiras e conflitos com os professores, assim como maior prestígio entre os colegas. A falta dessas habilidades poderia criar uma aura de perigo que afastaria boa parte dos alunos, visto o desenvolvimento de uma relação tensa e conflituosa com o professor. O que se constatou é que os alunos “ruins” (que tinham relações problemáticas com os professores), em geral, juntavam-se a outros na mesma situação. O que também acontecia com os alunos que tinham uma boa relação com os professores,

principalmente por terem um comportamento considerado ótimo. O caso especial era o dos alunos que chamei de flutuantes. Estes eram capazes de se aproximar de ambos os grupos, exatamente pela sua capacidade de serem disruptivos e, ao mesmo tempo, aprovados pelos professores.

Esse processo foi aquilo que denominei a construção da noção de pessoa no mundo discente. O fundamento da noção de pessoa para os alunos no mundo escolar, e acredito que em outros contextos também, era a “moral”. Ser tratado “na moral” implicava em muito mais que respeito, envolvia consideração da pessoa do aluno para além da hierarquia pressuposta da escola. Era na relação com os professores que a “moral” mais pesava. Quando esta era vista como ausente pelos alunos da parte do professor, criava-se um conflito que impunha a pessoa do aluno como forma de retaliação. O não reconhecimento do aluno suscitava essa pessoa que se ignorava. E quando ela era considerada pelos professores, isso exigia deles o manejo hábil, através das habilidades pessoais do professor, da autoridade performática como o recurso necessário para que o objetivo da relação professor-turma fosse alcançado, o “dar aula”. A falha em alcançar essa autoridade dificultava o processo, pois permitia aos alunos a hegemonia sobre a aula.

Toda essa sociabilidade própria ao mundo discente ressignificava as relações escolares. A igualdade estrutural entre os alunos era lançada também para a relação com os professores. É nesse sentido que a autoridade dos professores deveria se basear na diferenciação própria do mundo por eles desenvolvido. Portanto, a autoridade performática nada mais é do que o resultado da ressignificação da relação desenvolvida com os professores a partir da sociabilidade discente.

Considerando esse contexto sociológico do cotidiano escolar, a reflexão sobre a indisciplina alcança novos patamares. Como já ponderei, pensar a atividade docente na educação básica, principalmente nos anos finais, exige a consideração de processos sociais concorrentes ao projeto educacional. Foi nesse sentido que a última parte da etnografia buscou auxiliar nessa reflexão.

Três elementos se mostraram fundamentais na relação professor-turma. O primeiro é o controle das emoções necessário aos professores. Longe de qualquer premissa pedagógica, essa habilidade é social e psicológica, exigida em ambientes de alto estresse e tensão, e talvez estudos futuros possam apontar o quanto ela é responsável pelo adoecimento mental dos professores. A segunda questão é a arte da negociação, que aponta para a capacidade interacional e comunicativa dos professores para além da ministração do conteúdo. Talvez, falte à formação docente elementos que auxiliem a entender e lidar com a dinâmica dramática das

relações sociais. E por fim, há os alunos-chave, essas lideranças naturais que surgem dentro do mundo discente e que são influenciadores importantes da dinâmica em sala de aula.

Todos esses fatores não são estranhos a muitos professores, embora sejam poucos que consigam obter sucesso em considerá-los no seu trabalho docente. Este trabalho indica que a raiz desse estranhamento está longe de ser os próprios professores. O próprio sistema educacional não reconhece esses fatores, não considerando nenhum deles em absolutamente nada do que compõe o cotidiano escolar. As avaliações de professores, alunos e da escola; a vigilância do trabalho docente; as medidas disciplinares da instituição; a perspectiva do que é a docência; em nenhum destes momentos os fatores que foram observados e descritos assumiam importância, eram residuais.

O mal-estar gerado pela indisciplina era um sintoma dessa negligência deliberada do aspecto relacional dos processos educativos. As raízes dessa negligência foram, e precisam ainda ser mais, exploradas e discutidas. Espero com este trabalho ter colaborado para um projeto sólido e esclarecido de reconstrução da escola como espaço de aprendizados, no plural. Pois, se ela talvez esteja centrada no ensino dos conteúdos científicos consagrados nos últimos séculos, está executando com significativo sucesso o papel de agente socializador, ou seja, ensinar as novas gerações as dinâmicas (nem sempre tão lúcidas) do viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, P. Notes of difficulty of studying the state. **Journal of Historical Sociology**, v. 1, n. 1, p. 58-89, mar. 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6443.1988.tb00004.x>. Acesso em: 1 set. 2019.
- ABU-LUGHOD, L. As bases morais da hierarquia. *In*: FASSIN, D.; LÉZÉ, S. (org.). **A questão moral: uma antologia crítica**. São Paulo: Editora Unicamp, 2018. p. 249-263.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, n. 5, p. 9-16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/outra/article/view/12576>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- ALI, A. A., *et al.* Types, causes and Management of indiscipline acts among secondary school students in Shomolu local government area of Lagos State. **Journal of studies in Social Sciences**, v. 8, n. 2, p. 254-287, 2014. Disponível em: <https://infinitypress.info/index.php/jsss/article/view/790/0>. Acesso em: 15 out. 2019.
- ALLEN, Q. “They write me off and don’t give me a chance to learn anything”: positioning, discipline, and black masculinities in school. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 48, n. 3, p. 269–283, ago. 2017. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/aeq.12199>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- AMADO, J., FREIRE, I. Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. *In*: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (org). **Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas**. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. p. 55-71. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/33034>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ANDRADE, A. S. O Cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 26-37, 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1094>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- ANDRADE, J. M. de; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**, v. 23, n. 1, p. 33-41, mar. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000100005>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- ARAÚJO, M. Disruptive or disrupted? A qualitative study on the construction of indiscipline. **International Journal of Inclusive Education**, v. 9, n. 3, p. 241-268, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09596410500059730>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, mai/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 664-692, jul/set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143670>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ARENDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 123-131, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BECKER, H. Classes sociais nas relações entre professores e alunos. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 18, n. 42, mai/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2019v18n42p250>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BORGES, L. G. "Performance - Victor Turner". *In*: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. 2019. Disponível em: <http://ea.ffeich.usp.br/conceito/performance-victor-turner>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRUNER, E. M. Experience and its expressions. *In*: TURNER, V.; BRUNER, E. (org.). **The anthropology of experience**. Chicago: University of Illinois Press, 1986. p. 3-32.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CANDIDO, A. A Estrutura da Escola. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (org.). **Educação e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

CARDOSO, R. C. L. **Estrutura familiar e mobilidade social**: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo. São Paulo: Primus Comunicação, 1995.

CASTRO, C. **Cultura e Personalidade**: Margaret Mead, Ruth Benedict, Edward Sapir. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CAVALCANTI, M. L. V. de C. Drama, ritual e performance em Victor Turner. **Sociologia e Antropologia**, v. 3, n. 6, p. 411-440, nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752013v363>. Acesso em: 14 fev. 2020.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano** (Volume 1): Artes do fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHITIYO, M. *et al.* Understanding the causes and management of problem behaviour in Zimbabwean schools: teacher perceptions. **International Journal of Inclusive Education**, v. 18, n. 11, p. 1091-1106, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.875068>. Acesso em: 14 fev. 2020.

COELHO, M. C.; PARDO, J. Autoridade e afeto em relatos de bullying: notas sobre a percepção dos professores. **Teoria e Cultura**. v. 15 n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30603>. Acesso em: 1 mar. 2021.

CORREIA, M. A Antropologia no Brasil (1960-1980). *In*: MICELI, S. **História das Ciências Sociais no Brasil** (Volume 1). 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

COUTINHO, F. L.; LEITE, R. S.; SOUZA FILHO, S. A. Intenção em ingressar no ensino superior: uma análise sob a perspectiva dos valores e dos fatores motivacionais. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 122-145, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n3p122>. Acesso em: 31 mai. 2021.

CUNHA, M. F. P. C. *et al.* Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 197-210, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300015>. Acesso em: 14 fev. 2020.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional: Antropologia**, Rio de Janeiro, n. 27, p.1-12, mai. 1978.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2001. p. 137-162.

DOMINGUEZ, C. *et al.* As possibilidades da docência para além da (in)disciplina escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2014.

DOUGLAS, M. **How institutions think**. Nova York: Syracuse University Press, 1986.

DOUGLAS, M. The social control of cognition: some factors in joke perception. **Man**, v. 3, n. 3, p. 361-376, set. 1968. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2798875>. Acesso em: 14 fev. 2020.

DOUGLAS, M. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DURHAM, E. R. **A caminho da cidade**: a vida rural e a migração para São Paulo. 2. ed. São Paulo: Ática, 1973.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

ECELLI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 199-213, ago./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200014>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ECKERT, C. *et al.* Apresentação. **Horizontes Antropológicos**, n. 49, p. 9-18, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/horizontes/1711>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESTRELA, M. T. Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. **Revista de Educação, Psicologia e Cultura**, v. 6, n. 1, mai. 2002.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Os Nuer**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FABIAN, J. **O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FASSIN, D. Introduction: Toward a Critical Moral Anthropology. *In*: FASSIN, D. (ed.). **A companion to moral anthropology**. Oxford: John Wiley and Sons, 2012. p. 1-17.

FINNAN, C. R. The ethnography of children's spontaneous play. *In*: SPINDLER, G. (org.). **Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action**. Illinois: Waveland Press, 1988. p. 356-380.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.

FOUCAULT, M. The subject and power. **Critical Inquiry**, v. 8, n. 4, p. 777-795, 1982. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1343197>. Acesso em: 27 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 77. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GEERTZ, C. Making experience, authoring selves. *In*: TURNER, V.; BRUNER, E. (org.). **The anthropology of experience**. Chicago: University of Illinois Press, 1986, p. 373-380.

GEERTZ, C. "From native's point of view": on the nature of anthropological understanding. **Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences**, v. 28, n. 1, p. 26-45, 1974. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3822971>. Acesso em: 31 mai. 2021.

GIBSON, R. Lucerna pedibus meis. **The Journal of the Royal College of General Practitioners**, v. 15, n. 1, p. 3-22, 1968. Disponível em: <https://bjgp.org/content/15/1/3/tab-article-info>. Acesso em: 14 fev. 2020.

GOFFMAN, E. **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOLDMAN, M. Uma categoria do pensamento antropológico: a noção de pessoa. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 83-109, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111620>. Acesso em: 12 jul. 2021.

GOMES, A. M. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200010>. Acesso em: 14 fev. 2020.

GONZÁLEZ, N. Disciplining the discipline: anthropology and the pursuit of quality education. **Educational Researcher**, v. 33, n. 5, p. 17-25, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X033005017>. Acesso em: 14 fev. 2020.

GROSSMAN, E. A construção do conceito de adolescência no Ocidente. **Adolescência e Saúde**, v. 7, n. 3, p. 47-51, jul./set. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/abr-76?lang=fr>. Acesso em: 16 set. 2021.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>. Acesso em: 7 fev. 2020.

HERZFELD, M. **A produção social da indiferença**: explorando as raízes simbólicas da burocracia ocidental. Petrópolis: Vozes, 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 1 fev. 2021.

LIMA, A. C. S. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. **Mana**, v. 21, n. 2, p. 425-457, ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>. Acesso em: 6 jul. 2021.

LIMA, R. K. de. **A antropologia da academia**: quando os índios somos nós. 2. ed. Niterói: EDUFF, 1997.

LUNDQVIST, U. Smart, smarter, smartest: competition and linked identities in a Danish school. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 50, n. 2, p. 205-222, jun. 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1212015>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MAGALHÃES, R. F. Reflexões sobre o conceito de autoridade. **Revista de Ciências Humanas**, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3487>. Acesso em: 1 fev. 2021.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, jun. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MAGNANI, J. G. C. Antropologia urbana: desafios e perspectivas. **Revista de Antropologia**, v. 59, n. 3, p. 174-203. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2016.124814>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MAGNANI, J. G. C. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 173-205, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200008>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MAHMOOD, S. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, v. 23, n. 1, p. 135-175, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/etnografica.6431>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MAIA, B. O que torna o professor um “bom professor?”: carisma e autoridade na escola pública. **Antropolítica**, n. 43, p. 73-99, 2017.

MAIA, B. **Vida de escola**: uma etnografia sobre autoridade e carisma na educação. Niterói: Eduff, 2019.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, n. 62, p. 193-242. Disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

MAPHOSA, C.; MAMMEN, J. How chaotic and unmanageable classrooms have become: insights into prevalent forms of learner indiscipline in South African schools. **The Anthropologist**, v. 13, n. 3, p. 185-193, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09720073.2011.11891196>. Acesso em: 15 out. 2019.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, anos 35-38, v. 38, n. 66-71, p. 130-144, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21274>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MASESE, A. *et al.* The extent and panacea for drug abuse and indiscipline in Kenyan schools. **Asian Journal of Medical Sciences**, v. 4, n. 1, p. 29-36, 2012. Disponível em: <http://erepository.uonbi.ac.ke:8080/xmlui/handle/123456789/34879>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300014>. Acesso em: 30 mai. 2020.

MAUSS, M. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: OLIVEIRA, R. C. de (org.). **Marcel Mauss: antropologia**. São Paulo: Ática, 1979.

MAUSS, M. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. 1. ed. São Paulo: Ubu, 2017. p. 387-417.

MCDERMOTT, R. Reading George Spindler. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 39, p. 117-126, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25166656>. Acesso em: 8 fev. 2020.

MEAD, M. **Coming of age in Samoa**: a psychological study of primitive Youth for western civilisation. New York: William Morrow and Company, 1929.

MEAD, M. **Educacion y cultura**. 3. ed. Buenos Aires: Piados, 1972.

MILSTEIN, D.; CLEMENTE, A. Latin american educational ethnography. In: BEACH, D.; BAGLEY, C.; SILVA, S. M. da. **The wiley handbook of ethnography of education**. Oxford: John Wiley and Sons, 2018.

MINAS GERAIS. **Lei estadual n.º 14.486, 9 de dezembro de 2002**. Disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Belo Horizonte: Diário do Legislativo, 2002. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&emum=14486&comp=&ano=2002>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MUNFORD, D. *et al.* A etnografia de sala de aula e estudos na educação em ciências: contribuições e desafios para investigações sobre o ensino e a aprendizagem na educação básica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 2, p. 263-288, 2014. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/80>. Acesso em: 14 fev. 2020.

NAIFF, L. A. M. Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 110-116, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644449003>. Acesso em: 14 fev. 2020.

NCONTSA, V. N.; SHUMBA, A. The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. **South African Journal of Education**, Pretoria, v. 33, n. 3, jan. 2013. Disponível em: <http://ref.scielo.org/4jnjvj>. Acesso em: 16 out. 2019.

NGWOKABUENUI, P. Y. Students' indiscipline: types, causes and possible solutions: the case of secondary schools in Cameroon. **Journal of Education and Practice**. v. 6, n. 22, p. 64-72, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1079558>. Acesso em: 15 out. 2019.

OFORI, K. N. *et al.* The effects of indiscipline on academic performance of junior high school students in the Fanteakwa District of Ghana. **Journal of Education and Practice**, v. 9, n. 21, p. 109-117, 2018. Disponível em: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/43404>. Acesso em: 15 out. 2019.

OLIVEIRA, A. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. **Horizontes Antropológicos**, n. 49, 2017. Disponível em: <http://horizontes.revues.org/1763>. Acesso em: 3 abr. 2020.

OLIVEIRA, A. Apresentação. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 44, p. 11-17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4461>. Acesso em: 1 out. 2020.

OLIVEIRA, R. C. de. O lugar (e em lugar) do método. **Série Antropologia**, 190, Brasília, 1995.

OSHER, D. *et al.* How can we improve school discipline? **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 48-58, jan./fev. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PEIRANO, M. **A teoria vivida e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PEIRANO, M. (org.). **O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>. Acesso em: 2 abr. 2021.

PENNA, M. G. de O. Função social da escola e trabalho docente: moralização de alunos em escolas públicas. In: SETTON, M. da G. J. *et al.* (org.). **Méritos, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2017.

PENNA, M. G. de O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10601>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, mai./dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200018&script=sci_arttext. Acesso em: 1 fev. 2020.

PEREIRA, A. B. Jovens e rituais escolares. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (org.). **Etnografia e Educação**. Rio De Janeiro: Lamparina, 2012. p. 170-189.

PEREIRA, A. B. **“A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. São Paulo: Unifesp, 2016.

PEREIRA, A. B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Acesso em: 1 fev. 2021.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220336>. Acesso em: 1 fev. 2021.

RADCLIFFE-BROW, A. R. **Estrutura e função na sociedade primitiva**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

REZENDE, C. B. Entre mundos: sobre amizade, igualdade e diferença. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (org.). **Mediação, cultura e política**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001. p. 237-264.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. O campo, o museu e a escola: antropologia e pedagogia em Franz Boas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 61-88, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300003>. Acesso em: 7 fev. 2020.

ROCHA, G. Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (org.). **Etnografia e Educação**. Rio De Janeiro: Lamparina, 2012. p. 41-68.

SALIFU, I. Impact of discipline issues on school effectiveness: the views of some Ghanaian principals. **MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices**. v. 2, n. 1, p. 50-65, 2012. Disponível em: <http://www.mierjs.in/index.php/mjestp/article/view/1584>. Acesso em: 20 out. 2019.

SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. A indisciplina escolar descrita em imagens e metáforas de professores. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 24, p. 213-244, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/755/495>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SARTI, C. Prefácio à edição brasileira: o “inavaliável”. In: BALANDIER, G. (org.). **O que avaliar quer dizer?** São Paulo: Unifesp, 2021.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, n. 32, p. 2-19, 1979.

SILVA, C. D. da. **Cotidiano, saúde e política**: uma etnografia dos profissionais da saúde indígena. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7144>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SIMMEL, G. O conflito como sociação. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**. v. 10, n. 30, p. 568-573, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/SimmelTrad.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. G. (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILK, D. N. Aspects of the concept of authority in education. **Educational Theory**, v. 26, p. 271-278, 1976. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1976.tb00735.x>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SHUNK, W. R.; GOLDSTEIN, B. Z. Anthropology and education. **Review of educational research**, v. 34, n. 1, 1964. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543034001071>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (ed.). **The handbook of qualitative research in education**. Cambridge: Academic Press, 1992. p. 53-91.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, p. 210-226, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33843>. Acesso em: 11 nov. 2020.

STAMM, C. *et al.* A população urbana e a difusão das cidades de porte médio no Brasil. **Interações** (Campo Grande), v. 14, n. 2, p. 251-265, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-70122013000200011>. Acesso em: 14 jan. 2021.

VAN GENNEP, A. **Os ritos de passagem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VELHO, G. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VELHO, G. **A Utopia Urbana: um estudo de antropologia social**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

VELHO, G. **Nobres e Anjos: um estudo de tóxicos e hierarquia**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 11 ago. 2021.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais no brasil e as violências escondidas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 323-331, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.803>. Acesso em: 11 ago. 2021.

TADDEI, R.; Gamboggi, A. L. Educação, Antropologia, Ontologias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201506134264>. Acesso em: 14 fev. 2020.

TAMBIAH, S. J. **Cultura, pensamento e ação social: uma perspectiva antropológica**. Petrópolis: Vozes, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, C. C.; LOBO, A.; ABREU, L. E. (org.). **Etnografias das instituições, práticas de poder e dinâmicas estatais**. Brasília: ABA, 2019.

TOREN, C. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 19-48, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200002>. Acesso em: 30 mai. 2020.

TOURAINÉ, A. **O retorno do actor**: ensaio de sociologia. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

TURNER, V. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis,: Vozes, 2013.

TURNER, V. W. Dewey, dilthey, and drama: an essay in the anthropology of experience. *In*: TURNER, V.; BRUNER, E. (org.). **The anthropology of experience**. Chicago: University of Illinois Press, 1986, p.33-44.

TWENGE, J. M. **iGen**: por que as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a idade adulta. 1. ed. São Paulo: nVersos, 2018.

VIANA, M. J. B.; XAVIER, F. P. Expectativas e projetos de continuidade dos estudos de alunos do ensino médio de uma escola pública estadual. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-3896.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

WAGNER, R. **A Invenção da Cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

WEBER, M. Burocracia. *In*: WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. p. 229-282.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200004>. Acesso em: 1 fev. 2020.

APÊNDICE A – Pesquisa sobre o clima escolar na Escola Vermelho

Pesquisa sobre o clima escolar na Escola Vermelho

* Por favor, não assine nem escreva seu nome em nenhum lugar da folha! Marque apenas uma alternativa, exceto na n° 13! *

1. Qual o bairro onde mora?
☐ Cohab ☐ Cibraci
☐ Antonina Coelho ☐ Pires da Luz
☐ Fazendinha ☐ Santa Rosa
☐ Rosa Toledo ☐ Centro
☐ Outro: _____
2. Qual meio de transporte que mais utiliza para vir a aula?
☐ Ônibus ☐ Moto
☐ Carro ☐ Bicicleta
☐ Venho a pé. ☐ Outro: _____
3. Qual sua idade? _____
4. Qual a escolaridade dos seus pais ou responsáveis (avós, tios, irmãos etc.)?
☐ 1ª a 4ª série incompletos
☐ 1ª a 4ª série completos
☐ 5ª a 8ª série incompletos
☐ 5ª a 8ª série completos
☐ 1º a 3º ano incompletos
☐ 1º a 3º ano completos
☐ Curso Técnico
☐ Ensino Superior (Faculdade)
☐ Pós Graduação (Especialização/Mestrado/Doutorado)
☐ Outro: _____
5. Gosta de vir a escola?
☐ Sim ☐ Não
6. Se respondeu sim na questão anterior, porquê?
☐ Amigos ☐ Professores
☐ Merenda ☐ Conhecimento
☐ Problemas em casa ☐ Outro: _____
7. O que mais gosta na escola?
☐ Aulas ☐ Amigos
☐ Professores ☐ Funcionários (Serviços Gerais)
☐ Merenda ☐ Direção e supervisão
☐ Laboratórios e Biblioteca
☐ Outro: _____
8. O que menos gosta na escola?
☐ Aulas ☐ Amigos
☐ Professores ☐ Funcionários (Serviços Gerais)
☐ Merenda ☐ Direção e supervisão
☐ Espaço (Laboratórios e Biblioteca)
☐ Gostaria de não ter que vir a escola
☐ Outro: _____
9. Como você avalia a si mesmo como aluno?
☐ Muito Ruim ☐ Ruim ☐ Bom ☐ Muito Bom
10. Como você avalia os professores em geral?
☐ Muito Ruim ☐ Ruim ☐ Bom ☐ Muito Bom
11. Como você avalia sua turma?
☐ Muito Ruim ☐ Ruim ☐ Bom ☐ Muito Bom
12. Como você avalia a escola em geral?
☐ Muito Ruim ☐ Ruim ☐ Bom ☐ Muito Bom
13. De quais disciplinas você gosta? (Se nenhuma deixe a questão em branco, se mais de uma, marque todas as de sua preferência)
☐ Português ☐ Matemática
☐ Biologia ☐ Química
☐ Física ☐ História
☐ Geografia ☐ Sociologia
☐ Filosofia ☐ Ciências
☐ Ensino Religioso ☐ Educação Física
14. A partir da questão anterior, você gosta da forma como as suas disciplinas preferidas são ensinadas?
☐ Discordo
☐ Discordo mais que concordo
☐ Concordo mais que discordo
☐ Concordo
15. O que você pretende fazer quando terminar seus estudos?
☐ Trabalhar
☐ Faculdade Pública (Federais, Estaduais e IFET's)
☐ Faculdade Particular
☐ Curso Técnico (Senai, IFET's entre outros)
☐ Nada
☐ Outro: _____
16. Você trabalha atualmente?
☐ Sim ☐ Não
17. Você participa de algum grupo fora da escola?
☐ Religioso
☐ Associação de Bairro
☐ Fraternidade ou Clubes (Rotary, Clube de Motoqueiros etc.)
☐ Partido Político ou Coletivos
☐ Torcida Organizada
☐ Gangue
☐ Grupo Musical
☐ Cursinho pré-vestibular
☐ Comunidade Gamer (Jogos Online)
☐ Outro: _____
18. Estudar é algo importante para você?
☐ Discordo
☐ Discordo mais que concordo
☐ Concordo mais que discordo
☐ Concordo
19. Você acha justa as medidas disciplinares tomadas por professores e alunos para com os alunos indisciplinados?
☐ Discordo
☐ Discordo mais que concordo
☐ Concordo mais que discordo
☐ Concordo
20. Qual o maior obstáculo para você estudar?
☐ Dificuldade de aprender ☐ Preguiça
☐ Problemas familiares ☐ Meus amigos
☐ Dificuldade de concentração ☐ Aulas desinteressantes
☐ Bullying ☐ Depressão ou Ansiedade
☐ A escola é longe de casa ☐ Drogas
☐ Decepção com a escola ☐ Outro: _____