

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

MICHELE LOPES LEGUIÇA

**DE “PROBLEMA” A DISSIDÊNCIA:
Os marcadores sociais da diferença e a construção das identidades sociais de
estudantes das séries finais do Ensino Fundamental numa Escola Pública de
Uruguaiana/RS**

**Uruguaiana/RS
2016**

MICHELE LOPES LEGUIÇA

**DE “PROBLEMA” A DISSIDÊNCIA:
Os marcadores sociais da diferença e a construção das identidades sociais de
estudantes das séries finais do Ensino Fundamental numa Escola Pública de
Uruguaiana/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em História, Cultura Africana; Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal do Pampa, *Campus* Uruguaiana como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alinne de Lima Bonetti

**Uruguaiana/RS
2016**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

L28051978“ Leguiça, Michele Lopes

DE “PROBLEMA” A DISSIDÊNCIA: Os marcadores sociais da diferença e a construção das identidades sociais de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental numa Escola Pública de Uruguaiana/RS. / Michele Lopes Leguiça.

88 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização)-- Universidade Federal do Pampa, ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA, 2016.

"Orientação: Alinne de Lima Bonetti".

1. aluna/o- problema. 2. indisciplina. 3. identidade. I. Título.

MICHELE LOPES LEGUIÇA

**DE “PROBLEMA” À DISSIDÊNCIA:
Os marcadores sociais da diferença e a construção das identidades sociais de
estudantes das séries finais do Ensino Fundamental numa Escola Pública de
Uruguaiana/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao de Especialização em
História, Cultura Africana; Afro-Brasileira e
Indígena da Universidade Federal do
Pampa, *Campus* Uruguaiana como
requisito parcial para obtenção do Título de
Especialista em História e Cultura Africana,
Afro-Brasileira e Indígena.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 02 de julho de 2016.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Alinne de Lima Bonetti
Orientadora
(Unipampa)

Profa. Dra. Fabiane Ferreira da Silva
(Unipampa)

Profa.Dra.Maria Ísis Messias da Silveira
(Unipampa)

Dedico este trabalho à possibilidade de sonhar e realizar sonhos. E meus sonhos sempre estiveram entrelaçados aos sonhos de Hermes Nene Leguiça e Vera Maria Lopes Leguiça, que nunca tiveram o “saber” de desvendar as letras, e provavelmente só saberão desta dedicatória se alguém a decifrar para ambos. Irão se surpreender com o que sabem e com o que desconhecem. Tornaram-se únicos em um universo! Este universo me cobrou “ser diferente”, fui criada correndo na rua, jogando taco, carregando água, jogando bola, pulando elástico, fabricando meus brinquedos. E com um pedido sempre sendo feito por estes dois sujeitos, que a pobreza material que estava em volta não deveria nos tornar pobres de sonhos; que estes eram tão possíveis quanto um piscar de olhos, necessários como a chuva. E o impossível? Este seria o ponto a derrubar, o “desafio” era diário e se tornou um lema. Este trabalho é mais um desafio que venho a vencer junto daqueles que amo, que rabiscavam seu nome. A vocês dedico cada palavra escrita, cada princípio que em mim guardaram e cultivaram. **Minhas palavras hoje são suas e este trabalho é nosso.**

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma singela perante as experiências e as oportunidades que estes encontros me proporcionaram enquanto ser e me tornar mulher capaz de criar conhecimento e pulverizá-lo.

Agradeço às professoras e aos professores da Especialização em História e Cultura Africana, afro-brasileira e indígena e à Coordenação do Curso (um Salve em especial!) pelos conhecimentos aprendidos.

Agradeço às/aos colegas pelos debates, pelas trocas, pelas descobertas, pelas lutas e envolvimento em movimentos que jamais pensei em participar.

Agradeço, com muito carinho, à minha orientadora Alinne de Lima Bonetti por toda a confiança, a dedicação comigo, a atenção e a cuidadosa revisão da minha escrita, por ter embarcado comigo e não ter me deixado sentir sozinha, por ter me encorajado e ter me feito acreditar que era possível, possibilitando que eu pudesse realizar um sonho que foi o de estudar um espaço que sempre me interrogou.

Agradeço às colegas Cristiane Barbosa Soares e Vanessa Backes pela interlocução e contribuições a esta pesquisa no âmbito do nosso grupo de estudos em Teorias Feministas e Interseccionalidades.

Agradeço às professoras Fabiane Ferreira da Silva e à professora Marta Messias da Silveira pela leitura e contribuições a esta pesquisa em virtude da participação na banca de defesa.

Agradeço à comunidade escolar e às/aos interlocutoras/es desta pesquisa, pois sem a sua acolhida e abertura para o diálogo, este estudo não seria possível.

Agradeço as minhas filhas Raphaella e Sophia, que me acompanham nesta caminhada de descobertas, as quais sempre foram “os motivos” de renovação e transformação diária, pois por vocês me repenso todos os dias.

Agradeço ao meu companheiro Paulo Jeferson P. Correa pela força, recomeçando juntos uma nova vida, podendo contar um com outro.

A vocês, educadoras/educadores, mediadoras/mediadores, facilitadoras/facilitadores, mulheres e homens de luta: meu reconhecimento, minha gratidão, o meu muito obrigada!

“Leia-me, fui cultivada na força, limitada pela multiplicidade de formas, algemada à complexidade das normas e refletida na sombra do outro, tornando-me a face do que *eu* apenas poderia ser. Liberte-me!”

Michele Lopes Leguiça

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso objetivou problematizar a noção de “aluna/o-problema”, inicialmente definida por critérios como baixo rendimento escolar, indisciplina, recuperação paralela, com vistas a compreender como tal noção é apropriada e ressignificada pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar e como opera na construção de identidades das/os estudantes. Para tanto, utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa, a partir da abordagem de Estudo de Caso, entre estudantes do 7º ano de uma Escola Municipal de um bairro periférico da cidade de Uruguaiana/RS. Concluiu-se que a noção de “aluna/o-problema” guarda uma complexidade de sentidos e aponta para o encontro entre universos simbólicos e visões de mundo distintos no espaço escolar, constituídos por marcadores sociais da diferença que se interseccionam, tais como gênero, raça, classe. Ao descortinar esses significados implícitos, esta pesquisa buscou contribuir para o repensar das alteridades no contexto escolar e das relações de ensinagem e aprendizagem. Levando-se em conta que a construção das identidades sociais é um processo relacional, dinâmico e transitório, foi relevante problematizar os diferentes significados atribuídos à noção de problema, de forma a produzir conhecimento sobre essa realidade e, assim, contribuir para a sua transformação.

Palavras-Chave: aluna/o-problema, indisciplina, identidade

ABSTRACT

This investigation aimed to problematize the notion of "problem-student" initially defined by criteria such as poor school performance, undiscipline, parallel recovery, in order to understand how such a notion is appropriate and resignified by the different subjects of the school community and how it operates in the construction of students' identities. Therefore, we used a qualitative research methodology, from the case study approach, including students from 7th year of a municipal school in an outlying neighborhood of the city of Uruguaiana/RS. It was concluded that the notion of "problem-student" keeps a complexity of meanings and points to the meeting of symbolic universes and worlds' views, made up of social markers of difference intersect, such as gender, race, class. To uncover these implicit meanings, this research sought to contribute to the rethinking of otherness in the school context and the relationship of teaching and learning. Taking into account the construction of social identities is a relational, dynamic and transient process, it was important to question the different meanings attributed to the notion of problem in order to produce knowledge about this reality and thus contribute to its transformation.

Keywords: problem-student, undiscipline, identity

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DC – Diário de Campo

DNER – Departamento Nacional de Estradas e Rodagens.

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIES – Programa de Financiamento estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana

SOE – Serviço de Orientação Educacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 11 |
| 1. CAPÍTULO I. Dos caminhos da pesquisa: aspectos teóricos- metodológicos..... | |
| 1.1. Da construção do problema de pesquisa..... | 14 |
| 1.2. Da metodologia de pesquisa..... | 25 |
| 2 CAPÍTULO II - A escola e a indisciplina. Qual é o "problema"? | 35 |
| 2.1. A escola a partir do ponto de vista de suas concepções: onde está o "problema"? | 36 |
| 2.2. O projeto escolar na prática e o "problema": definições em ação, as ambivalências e desafios do cotidiano..... | 44 |
| 3 CAPÍTULO III - A juventude da periferia na escola: o que é "problema"? | 55 |
| 3.1. Como se (re)conhecem: a identidade é de "problema"? | 55 |
| 3.2. Será a aprendizagem, um "problema"? O caso das brincadeiras inteligentes..... | 60 |
| 3.3. A família é o "problema"? Que família?..... | 63 |
| 4 CAPÍTULO IV - A Escola - o encontro do aquém e além do trevo..... | 66 |
| 4.1. Mais “problemas”? O evento da briga por <i>machos</i> , valores e visões de mundo em tensões..... | 67 |
| 4.2. O desfecho dos “problemas” | 72 |
| CONCLUSÃO - Em direção a novas reflexões: de <i>problema</i> a dissidência..... | 77 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 79 |
| ANEXOS..... | 82 |

APRESENTAÇÃO

Este trabalho teve como objetivo inicial compreender a construção da identidade de estudantes considerados “problema” pela comunidade escolar. Partiu, portanto, da noção de “problema” tal como concebida no contexto de pesquisa, que se baseia nos critérios de baixo rendimento escolar, indisciplina, recuperação paralela. Por meio da metodologia qualitativa de pesquisa, a partir da abordagem de Estudo de Caso, esta investigação utilizou-se de técnicas e recursos auxiliares de pesquisa qualitativa, tais como: observação participante no ambiente escolar (sala de aula, recreio, merenda, saída, reuniões de educadores da escola, etc.), entrevistas semidirigidas (estudantes, seus/suas cuidadores/as, educadoras/es da turma envolvida, coordenação e direção da escola), realização de oficinas de fotografia com estudantes e registro em diários de campo (Flick, 2009). Contou, como universo empírico de investigação, com uma turma de estudantes do 7º. ano de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Uruguaiana, situada em região periférica, distante da região central, cultural e administrativa do município.

Este conjunto de procedimentos possibilitou compreender os universos simbólicos, as visões de mundo e as concepções em torno da noção de “aluna/o-problema” em ação e interação no contexto escolar. As situações vivenciadas ao longo das semanas o convívio com os sujeitos da pesquisa e suas relações de autoidentificação, possibilitou complexificar a noção de problema, apontando para a direção de que ela é constituída pela intersecção entre marcadores sociais da diferença tais como gênero, raça/etnia, classe e geração e que operam na construção de identidades destes/as estudantes.

Busquei conhecer as/os estudantes, bem como os principais profissionais da comunidade escolar em interação, o que me permitiu compreender como constroem imagens e narrativas sobre si e sobre o tema em tela. Na execução desta pesquisa foram vários os desafios, o maior talvez tenha sido no que se refere à compreensão dos propósitos da Educação escolar. As setas do caminho que percorri apontavam uma para outra, mas não assumiram em si uma direção; ninguém era responsável pelos caminhos e indicações, principalmente quando temos como prática a alteridade e senso do coletivo, do social e sua importância na construção de cada pensamento, da palavra falada, escrita e de todas nossas práticas. Mesmo tendo aceitado o desafio

de entender como uma turma se torna problema, já se desenhavam aí alguns pontos a serem repensados, principalmente no que se refere à urgência de alguns fatos que ocorreram durante a pesquisa, como a brigas de meninas em frente à escola e a transferência de alunas/os considerados problemas.

Cabe, ainda, tecer algumas breves considerações sobre a produção de uma pesquisa sobre este tema no âmbito de uma Especialização em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Se pensarmos no processo histórico brasileiro, gaúcho e uruguaianense, podemos nos perguntar: de que forma (e com quais intenções) a educação se deu nestes espaços? Quais são as suas construções históricas, seus heróis, suas identidades normativas? Onde se encontra a maioria da nossa população? Mulheres, homens, brancas/os, negras/os, pardas/os e indígenas, quais espaços estes sujeitos ocupam no imaginário social, no espaço geográfico, político e econômico? Penso ser crucial entender como acontecem as relações entre educação/escola/comunidade/estudante na Rede Básica de Ensino Público (laico, de qualidade e para todas/os), bem como compreender de que maneira estas diferenças acabam por (des)qualificar e reter sujeitos na educação básica, sob a justificativa de que não rendem da forma esperada, ou ainda que reserva à escola o papel de produção de mão de obra para o mercado de trabalho, um salário melhor, sem que estes entendam o real processo social da luta diária do que é ser diferente, do discurso hegemônico, eurocêntrico, heteronormativo, patriarcal. Hoje, através das cotas, muitas/os estudantes da Escola Pública, de baixa renda têm ocupado uma vaga no Ensino Superior, seja pela expansão da universidade pública ou ainda pelos programas de financiamento nas universidades privadas, tais como o PROUNI, FIES. Fato que ainda é criticado por muitos que desconhecem as reais implicações sociais que esta estratégia compensatória e reparatória tem proporcionado; espaços antes elitizados, hoje estão tomando a equidade como suporte para as transformações sociais.

Neste sentido se faz necessário pensar, sim, na educação básica hoje como processo emancipatório, que nos dará subsídios para entender, transformar, reinventar estas construções identitárias, que enfrentaram e enfrentam hoje incompreensão, discursos de ódio, preconceito racial, violência contra mulher, homofobia, segregação institucional, dissidência escolar, entre outras, que acabam afastando muitas/os de seus direitos básicos. Para contribuir com estas reflexões,

este trabalho está organizado em quatro capítulos e uma conclusão, assim distribuídos: o Capítulo I, **Dos caminhos da pesquisa: aspectos teóricos-metodológicos**, abordará a construção do objeto desta investigação, bem como problematiza os percursos teóricos e metodológicos adotados. O Capítulo II, **A escola e a indisciplina. Qual é o "problema"?**, analisará as concepções de problema do ponto de vista da Escola, por meio da análise de suas concepções pedagógicas na teoria e na prática. No Capítulo III, **A juventude da periferia na escola: o que é "problema"?**, buscou-se complexificar a noção de "problema", tomando como referencial de análise a perspectiva das/os estudantes, interlocutoras/es desta investigação. Por meio dos dados oriundos da observação e do convívio no espaço escolar, buscou-se responder questões em torno de como se auto identificam como: a identidade é de "problema", e a aprendizagem é um problema? A família é "problema"? O capítulo IV, **A Escola - o encontro do aquém e além do trevo**, concentra-se no encontro entre visões de mundo distintas e nas tensões oriundas dele, dramatizadas no espaço escolar. Tais encontros e suas tensões podem ser melhor compreendidos por meio da análise de eventos recorrentes no campo de pesquisa, tais como as *brigas por macho* e os encaminhamentos dados pela comunidade escolar a alguns casos envolvendo estudantes identificados/as como "problema". Nestes processos evidenciam-se relações de poder e sinapses sociais que se encontram e desencontram em uma rede relações aquém e além de cada sujeito. Por fim, o/a leitor/a encontrará algumas notas conclusivas, **Em direção a novas reflexões: de problema à dissidência**, em que conclui-se que a noção de problema, quando analisada na sua complexidade, exprime, antes, um questionamento de determinados valores e normas tornados hegemônicos. Neste sentido, o que é encarado, de determinada perspectiva como problemático, pode muito bem ser compreendido, de outra, como uma dissidência.

CAPÍTULO I

Dos caminhos da pesquisa: aspectos teóricos-metodológicos

Neste capítulo apresentarei questionamentos que fizeram-me refletir sobre a figura da/o “aluna/o- problema¹”, e a necessidade de repensar a relação educador/a e estudantes. A escola mudou, a educação mudou e os sujeitos mudam constantemente, mudou o problema de pesquisa. A escola fez repensar de que forma estas identidades “dissidentes” estão em movimento, em contato íntimo e histórico no contexto escolar. Nesta busca por subsídios, os dados gerais sobre o macro (cidade/bairro) e o micro (escola, sala de aula) situam-se no espaço e tempo, onde foi realizada a pesquisa. Além disto, este capítulo está voltado também para a problematização dos aspectos metodológicos que guiaram este trabalho. Sendo assim, este é o primeiro capítulo de uma pesquisa que trouxe surpresas, angústias,

¹ “Do latim *alumnus*, que significa literalmente “afilhado”. A palavra *alumnus* é o particípio substantivado do verbo latino *alere*, que quer dizer “alimentar” ou “nutrir”. A ideia do termo, portanto, é de que o aluno é aquele que está sendo nutrido ou criado. Hoje se sabe que, na construção significativa do conhecimento, o processo é mais complexo, e que não cabe o professor “alimentar” seus alunos com o conhecimento, mas sim despertar neles a vontade de buscá-lo.” (<http://www.dicionarioetimologico.com.br/aluno/>, consultado em 17/06/2016). Em vista desta definição, ao longo deste texto mantém-se o uso da expressão aluna/o- problema em concordância com a forma como é utilizado pelas/os interlocutores/as desta pesquisa.

afirmações, dúvida, reflexões e inflexões, impulsionando-me numa caminhada em busca da educação plural, que respeite as diferenças, a diversidade e a multiculturalidade.

1.1. Da construção do problema de pesquisa

Esta pesquisa partiu do interesse em compreender como se dá a construção da identidade de “aluna/o-problema” no contexto do ensino público de uma cidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, Uruguaiana. Esta cidade conta com uma população estimada de 129.580 (IBGE, 2014), sendo 93,6% residente na área urbana. Atinge o IDHM de 0,744², com uma estimativa de 12,2 % de analfabetos. Para tanto, a rede de Ensino Municipal possui 41 Pré-escolas, distribuídas entre 21 privadas, 10 estaduais, e 10 municipais; 47 escolas de Ensino Fundamental, sendo 4 privadas, 27 estaduais e 16 municipais. Já na modalidade Ensino Médio conta com 15 escolas, sendo 3 privadas e 12 estaduais. Esta rede de Educação Básica totaliza 20.738 matrículas no ensino fundamental, sendo 1282 na rede privada, 11.087 na estadual e 8.369 na municipal. Já no ensino médio são 5.932 matrículas, 348 delas são na rede privada e 5.584 na estadual. Na pré-escola soma-se um total de 2622 matrículas, sendo 826 na rede privada, 380 na rede Estadual e 1416 na rede Municipal segundo IBGE (2014).

Deste universo amplo, destaca-se como foco de interesse desta investigação a rede pública e, em especial, o ensino fundamental nas séries finais, voltado a um público de jovens, na faixa etária de 12 a 17 anos. Frente a este universo, colocou-se o questionamento acerca da construção das identidades de certas/os estudantes como “problema”. Este interesse surgiu de observações empíricas e reflexões a partir da minha trajetória pessoal, seja como estudante e como mãe e tia de estudantes de escolas públicas na cidade de Uruguaiana, seja como Educadora Especial.

Nestas observações e experiências chamava-me a atenção a forma como determinadas características como pertencimento social, cor da pele e sexo acabavam assumindo um papel importante na classificação de determinadas/os

² Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) trata-se de “uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, que pode variar de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano” (Atlas Brasil, 2013, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Colocando Uruguaiana em 131ª lugar no estado, situação melhor que as vizinhas Alegrete (151ª), Itaqui (260ª) e São Borja (179ª).

estudantes como “problemáticas/os”. A esperada disciplina, e o seu suposto derivado rendimento, eram subtraídos e explicados em função das características familiares destes sujeitos. Ora a privação material, ora a lógica peculiar de organização familiar destas/es estudantes serviam como justificativas para o seu suposto fracasso escolar.

Assim, interessou-me compreender quais os contextos, as relações envolvidas na construção de identidade de “aluna/o- problema”. Desta questão maior, derivam-se outras: quais “marcadores sociais da diferença”³ e a interseccionalidade⁴ são acionados e como operam para a sua construção? Como as/os alunas/os incorporam, (re)produzem, resistem, transformam essas identidades? Neste processo de construção, relação, articulações e intersecções,

A interseccionalidade inicia um processo de descoberta, nos alertando para o fato de que o mundo à nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos antecipar. (...) Ela não provê orientações estanques e fixas para fazer a investigação feminista (...). Ao invés disso, ela estimula nossa criatividade para olhar para novas e frequentemente não-ortodoxas formas de fazer análises feministas. A interseccionalidade não produz uma camisa-de-forças normativa para monitorar a investigação (...) na busca de uma ‘linha correta’. Ao invés disso, encoraja a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável (DAVIS, 2008, p. 79, *apud* HENNING, 2015:27).

Sendo estes pontos múltiplos e inerentes ao sujeito, de forma envolvente, dinâmico e não sequencial, proporcionando ao pesquisador vários prismas do contexto em tela,

A proposta de trabalho com essas categorias [*interseccionalidade, categorias de articulação*] é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades. É

³ Marcadores sociais da diferença são o conjunto valores constitutivos de variáveis tais como gênero, sexualidade, geração, classe social, etnia, raça, entre outras, que atuam na construção de identidades sociais e posicionam os sujeitos nos espaços e estruturas sociais, implicando ou não na produção de desigualdades.

⁴ “Adriana Piscitelli (2008), por exemplo, afirma que algumas autoras trabalham também com o termo “categorias de articulação” lembrando que Avtar Brah (2006) tenderia a utilizar ambas as categorias concomitantemente. Outro termo que costuma ser utilizado por autoras como Patrícia Hill Collins (2000) e Wendy Hulko (2009), entre outras, para remeter a questões congêneres é *interlocking oppressions*, que traduzo por “entrelaçamento de opressões”. Porém, em termos gerais utilizarei nesse artigo a categoria “interseccionalidade”, uma vez que, entre outras questões, me parece ser a mais disseminada na atualidade. Outra questão digna de nota é que, dentre os trabalhos do referido campo produzidos no Brasil, tendeu-se a utilizar tanto “intersecção” quanto “interseção”. O dicionário Houaiss (edição de 2009) afirma que “seção” e “seccção” têm o mesmo significado em português, sendo relativas a: “ato ou efeito de selecionar(-se); porção retirada de um todo; segmento; ponto ou local onde algo foi cortado ou dividido...”, o que indica que não haveria equívoco no uso de nenhuma delas. Contudo, atualmente tenho utilizado a primeira versão, “intersecção”. (HENNING, 2015:99)

importante destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo, para dar cabida às interações entre possíveis diferenças em contextos específicos (PISCITELLI, 2008, p. 266, *apud*, HENNING, 2015:110).

Nestes contextos múltiplos e variáveis as identidades promovem processos de inclusão/exclusão social e de que maneira reverberam nos processos de aprendizagem e ensinagem. Segundo Léa Anastasiou (2012), a ensinagem amplifica as relações dentro e fora da sala de aula:

termo usado para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU, 2012: 20).

Desta forma, por meio desta investigação, procurou-se problematizar em que medida a identidade “aluna/o-problema” não estaria mais próxima de uma dissidência às convenções identitárias e expectativas de comportamento predominantes, oriunda de um encontro conflituoso entre universos de valores sociais distintos (aquelas/aqueles vigentes do contexto escolar e aquelas/aqueles oriundas/os dos pertencimentos sociais destas/destes estudantes).

Todos podem ser incluídos em uma situação, mas excluídos de outra e, nesta dimensão, os pertencimentos de gênero, classe e raça estão intrinsecamente relacionados com as posições de sujeito jovem que se pode ocupar no espaço da escola. (ANDRADE, 2008:06).

Deste confronto entre estudante dissidente e comunidade escolar resulta a construção destas identidades “que a escolarização modela e interfere, de forma decisiva, em muitas das dimensões e relações que os/as jovens estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo” (ANDRADE, 2008:06). Esta perspectiva, portanto, permite conhecer, problematizar, analisar as multifaces da auto-identificação destas/es estudantes, que de alguma forma não correspondem à “norma”, e o quanto este pertencimento social, suas regras, costumes, gostos, postura, vocabulário, acabam por se chocar com as normas escolares, produzindo neste conflito identidades dissidentes, já que

(...) a identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação que socialmente lhe seja atribuído um significado (SILVA, 2011: 106).

A escola tem sofrido várias tentativas de mudanças, em suas estruturas físicas, em seus currículos, em suas propostas pedagógicas. Tais mudanças são, ainda uma prática de “bricolagem⁵”: uma roupa nova, para um velho discurso, pois se sustenta na busca por um/a educando/a autônomo/a, racional e democrático/a. Contudo, demonstram o quanto as metanarrativas do modernismo ainda estão enraizadas nos currículos, das quais a escola não consegue se desligar, buscando “um” ideal, “um” aluno, “uma” educação para todas/os.

Sendo assim, tanto a estrutura física quanto a pedagógica ainda organizam o ambiente escolar e suas práticas num espaço, tempo, contexto geral, formal, disciplinar, normativo e conteudista. Perpetua a ordem física, moral, social e cultural escolar, à relação vertical entre educador/a e educando/a, reafirmando a passividade daquele/a que não sabe, dando força ao discurso do/a que ensina.

Aquela/e que ensina, por sua vez, é passiva/o ao discurso vigente e ao currículo, que descreve o que ensinar e que sujeitos a sociedade quer, no qual ambas/os as/os praticantes da educação, educadora/o e educanda/o, são meras/os “telespectadoras/es” de seu próprio processo de prática e conhecer. Sabemos que somos construção histórica, e quão importante ela é na constituição do discurso, na preservação dos enquadramentos sociais e sua hierarquia. Alimenta heróis, sustenta a ordem e justifica o sacrifício de muitos/as, e a escola sendo um ambiente que promove ou deveria promover o conhecimento, é um campo rico de oportunidade de colonização, e foi por muito tempo engrenagem de massificação.

Desta forma pretendo resgatar através da observação de um contexto escolar entre estudantes da periferia, que não se enquadram nos padrões esperados, a problematização da relação comunidade/escola/estudantes, como ponto de movimento que produz e reproduz o imaginário social e identidades de “aluna/o-

⁵ “Bricolagem são alguns procedimentos de intertextualidade e da música que também aparecem retomados na literatura. Quando o processo é um extremo, ou seja, um texto é montado a partir de fragmentos de outros textos, tem-se um caso de bricolagem.” <http://www.conteudoseducar.com.br/conteudos/arquivos/3756.pdf>

problema” da periferia. Se somos história, somos partes de onde vivemos e, neste diálogo pesquisadora/estudante/comunidade escolar, trazer para a roda os marcadores sociais de gênero, raça/etnia, sexualidade, geração, classe social entre outras, para reflexão, inflexão, destes na construção identitária no âmbito escolar e comunitário.

Nesta busca não tento caracterizar ou classificar identidades, já que sabemos que são transitórias e multifacetadas, e muito menos unidirecionar a dificuldade de aprendizagem ou indisciplina escolar como algo que está ligada ao/a estudante da periferia e à escola pública. Antes pretendo provocar o refletir sobre os porquês destas construções sociais. Assim, nesta pesquisa busco conhecer estes processos de auto identificação destas/destes “aluna/o-problema” e sua relação com a comunidade escolar. De nenhuma forma construir uma vacina contra o “aluna/o-problema”, ou “curá-las/os da indisciplina”. Antes pretendo que a escola as/os veja, as/os conheça e reflita sua própria prática.

Neste sentido Antonio Flavio Moreira (2008), nos alerta:

Não posso aceitar uma sociedade em que mais do que uma entre cada cinco crianças nasce na pobreza, condição esta que está se agravando a cada dia. Tampouco posso aceitar como legítima uma definição de educação que estabeleça como nossa a tarefa de preparação de alunos para funcionar sem problemas nos “negócios” dessa sociedade. Nações não são empresas. (2008:52).

Sendo assim, a escola não pode assumir um papel de produção de capital humano. Estas/es estudantes que estão sendo “formadas/os”, entretanto, não correspondem satisfatoriamente aos critérios educacionais, se faz necessário conhecer um pouco da trajetória de vida destes sujeitos que estão inseridos na periferia de Uruguaiana, para que possamos entender um pouco de todo os apelos sociais, econômicos, culturais que de certa forma acaba por exigir uma postura “diferente” da esperada pelo processo educacional. Trago este recorte do pensamento de Stuart Hall (1997), em que argumenta que, em todas as dimensões da vida, se estabelecem relações de poder, incluindo, portanto, o contexto educacional:

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute, normas, padrões de valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará, moldará as ações e as crenças das

gerações futuras e conforme os valores e as normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (HALL, 1997:40-41)

O contexto social da periferia, que destoa do contexto da maioria dos/as educadores/as da escola, como questão de valores, costumes entre outros pontos de convivência, muitas vezes acaba por produzir choques no cenário escolar.

Falar de “juventude brasileira” é falar de processos resultantes de uma conjugação específica entre herança histórica e padrões societários vigentes. Neste cenário, entre os jovens brasileiros, são os mais pobres os mais atingidos pelos processos de desigualdades sociais. Sabemos, no entanto, que a universalização dos direitos e acessos não anularia automaticamente os mecanismos que ancoram preconceitos e discriminações sociais. Desvantagens relativas acentuadas são expressas nas relações étnicas-raciais e nos tributos de gênero, idade, local de origem ou moradia e também orientação sexual. Neste sentido, a juventude é como um espelho retrovisor que reflete e revela e sociedade de desigualdades e diferenças sociais. (NOVAES, 2012:119)

Atualmente para entendermos o sócio espaço e sua relação íntima e histórica com os sujeitos que a ocupam, trazem consigo um leque informações, as modificações dos modos de vida, ressignificações da estrutura familiar, estilo musical, a mídia, que acabam por aproximar local e o global, neste sentido Heitor Frúgoli Jr (2005) nos faz refletir “as periferias”,

Várias análises têm apontado que é mais apropriado falar em periferias – no plural –, embora de um certo modo isso já fosse uma ênfase da antropologia urbana nos anos 80. Cabe então entender que a pluralidade da qual agora está se falando diz respeito, em termos territoriais, aos diversos graus de consolidação desses bairros ou dessas localidades quanto aos equipamentos coletivos urbanos disponíveis (Caldeira, 2000, p. 235-41; Marques & Bichir, 2001), embora boa parte dos mesmos continue marcada por inúmeras precariedades (Kowarick, 2004, p. 62-64). Tal quadro mais heterogêneo seria resultante, em vários casos, da própria luta de moradores organizados pela melhoria do bairro ou dos atendimentos diferenciados de tais demandas por parte do Estado, embora o efeito perverso, em várias situações, venha sendo a expulsão de parcelas de moradores mais pobres dessas áreas, em face dos efeitos e custos decorrentes da própria consolidação. (2005:143-144)

No entanto as pessoas não são afetadas da mesma forma, o mesmo processo que inclui também exclui e nem todas as diferenças são representadas igualmente, em um determinado cenário como nas periferias, conforme explica Stuart Hall (1997).

Assim, as identidades vão sendo reinventadas, decompostas e constituídas de maneiras distintas independente/dependente,

O que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivamos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. (HALL, 1997:26-27)

A globalização intensificou os fluxos, despatriou nações, inviabilizou fronteiras, proporcionando as práticas mais intensas, instantâneas, diversificadas que, até então, acreditava-se como fixas. Atualmente somos surpreendidos com uma pluralidade de informações com uma velocidade que independe das nossas vontades, poder aquisitivo, a globalização consegue produzir conexões sejam elas elitizadas ou genéricas, sendo “lançadas” para todos, em todo lugar, independente do endereço, mas quando falamos das relações de gênero, classe, raça/etnia, espaço, tempo, social, economia, culturas, representações, significações, quando nos situamos nestas características somos interpelados por marcadores sociais da diferença, interseccionalidades as quais se somam, se articulam produzindo desigualdades,

Há ainda outras desigualdades que se expressam particularmente na vida urbana. No Brasil, e pelo mundo afora, existem hoje jovens que são vistos com preconceito por morarem em áreas pobres classificadas como violentas. Com diversos nomes, topografias e histórias, as periferias são - via de regra - marcadas pela presença das armas de fogo. São elas que sustentam tanto a tirania do narcotráfico quanto a truculência policial. A resposta à pergunta “onde você mora?” pode ser decisiva na trajetória de vida de um jovem. A “discriminação por endereço” restringe o acesso à educação, ao trabalho e ao lazer dos jovens que vivem nas favelas e comunidades caracterizadas pela precária presença (ou ausência) do poder público. (NOVAES, 2011 :01- 02)

No entanto se deve considerar o caráter íntimo e subjetivo dos discursos neste processo de autoidentificação, a periferia em sua multiplicidade de manifestações culturais, que não ocorrem apenas de fora para dentro, mas também nas relações e construções culturais que se dão dentro destas periferias, as quais produzem, reformulam, sustentam identidades que para muitos podem ser vistas como

identidades dissidentes, já que os discursos não são assumidos do mesmo jeito pelos sujeitos. Para Katheryn Woodward (2000:18), “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. Argumenta-se que as identidades não são essência do sujeito e muito menos fixas, mas sim construídas, e tal construção se dá nas práticas culturais. Conforme argumenta ainda a autora Katheryn Woodward,

As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo – num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento. (WOODWARD, 2000:25)

A multiplicidade de formas de identidades de sujeitos da periferia que comungam de práticas, gostos, musicais, e do próprio contexto social onde estão inseridos, levam a considerar que é inegável que os acontecimentos próximos os atingem, mesmo que não participem de tais situações diretamente. É como dizer que estes sujeitos desenvolvem-se a priori no “seio” familiar, sem levar em conta todas as conexões diárias com o meio onde vivem, seu endereço, sua história. Isto faz pensar que as identidades não são estáveis e imutáveis, e sim invenções que se dão na relação e processos sociais contínuos e em diversificadas experiências culturais contextualizadas em momentos e em espaços definidos, e nesta pesquisa espaço marcado pela desigualdade social e abandono do Poder Público. Para Massimo Canevacci (2005:18), “as identidades não são mais unitárias, igualitárias, compactas, ligadas a um sistema produtivo de tipo industrial”. Sua argumentação segue no sentido de mostrar que as identidades são multifacetadas, transitórias, decompostas e nem sempre coerentes. Sendo assim as identidades também são constituídas em lutas e reivindicações entre classes, entre gêneros; e em tais embates configuram determinadas práticas e adquirem visibilidade certas representações, que buscam empoderamento, conhecimento através do resgate de sua história, sua ancestralidade, quebrando a regra da “invenção de ser igual”, lutando por espaço e reconhecimento do “social”.

Para se compreender este aspecto, importa destacar a reflexão de Avtar Brah (2006) sobre os processos diferenciais de racialização, que irão impactar as autopercepções e, conseqüentemente, as autodeclarações:

Até recentemente, perspectivas feministas ocidentais, como um todo, deram pouca atenção aos processos de racialização do gênero, classe e sexualidade. Processos de racialização são, é claro, historicamente específicos e diferentes grupos foram racializados de maneira diferente, em circunstâncias variadas, e na base de diferentes significantes de “diferença”. Cada racismo tem uma história particular. Surgiu no contexto de um conjunto específico de circunstâncias econômicas, políticas e culturais foram produzidos e reproduzidos através de mecanismos específicos e assumiu diferentes formas em diferentes situações. (BRAH, 2006:344)

Sabemos que no Brasil a racialização se deu através da escravidão das/os negras/os; este processo causou classificação destes sujeitos negros diferenciando-o dos outros. Por este motivo se tenha tanta dificuldade de entender a autodeclaração. Além disto, este alerta da autora nos ajuda a complexificar a análise em torno da questão “aluna/o-problema”, enveredando por uma hipótese analítica que visa compreender a experiência do “problema” como uma categoria interseccional constituída. Ou seja, a experiência de pesquisa leva-me a ponderar que, neste caso, há a articulação de marcadores sociais da diferença como gênero, raça e classe, que criam posições distintas na estrutura social, das quais decorrem universos simbólicos e vivências particulares. Sobre estas categorias de análise, tomadas aqui como marcadores sociais da diferença, vale lembrar que:

[...] ‘raça’ não é considerada uma categoria ‘científica’; já se descartou há tempo a noção de que existem raças distintas dentre a espécie humana (SARDENBERG, 2011). Assim mesmo, o conceito de ‘raça’ continua a ter relevância sociológica, vez que processos de ‘racialização’, classificação e inferiorização de determinados grupos com base nas suas características físicas permanecem em curso. Nesse caso, raça constitui-se como uma categoria classificatória, uma categoria dita ‘nativa’, ou melhor, como “[...] discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) (GUIMARÃES, 2003, p.94).” (SARDENBERG, 2015: 62)

No que tange ao gênero, cabe destacar que diz respeito à construção sociocultural das diferenças sexuais. Como nos demonstra, ainda, Cecília Sardenberg (2015):

Chegou-se, assim, à construção do conceito de gênero, instrumento de análise que pretendeu dar conta desses fenômenos, ou seja, da construção social das diferenças e desigualdades entre os sexos. Definido em termos gerais como “elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e como uma “forma primeira de significar as relações de poder”, na concepção da historiadora Joan Scott (1988), gênero tornou-se o objeto maior dos estudos feministas. (SARDENBERG, 2015:69-70)

Já a classe, como marcador social da diferença, é um elemento fundamental para se compreender as estruturas de estratificação da sociedade. Em levantamento sobre a produção do tema na sociologia brasileira, Celi Scalón e José Santos (2010) apresentam as diferentes abordagens sobre o conceito de classe. Para fins deste estudo, “classe social pode ser adequadamente definida, no entendimento de Wright (2005), como um tipo especial de divisão social constituída pela distribuição desigual de poderes e direitos sobre recursos produtivos relevantes de uma sociedade”. (SCALÓN e SANTOS, 2010:82). A autora e o autor ponderam, ainda, sobre a relevância deste marcador para se compreender a desigualdade racial no contexto brasileiro. Segundo apontam “quase metade da desigualdade racial ocorre pela alocação de não brancos em posições desvantajosas na estrutura social”. (idem, p.93)

Neste universo de pesquisa há um outro marcador social da diferença que, articulado com estes outros, marca indelevelmente as alteridades em contato no contexto escolar. Trata-se do conceito de geração, aqui entendido como “um coletivo de indivíduos que vivem em determinada época ou tempo social, têm aproximadamente a mesma idade e compartilham alguma forma de experiência ou vivência”. (MOTTA, 2004: 350). Deste conceito deriva-se outro, o de juventude, entendido como uma construção social a partir da experiência compartilhada por um grupo etário, que se traduz em identidades, visão de mundo, valores, etc. Longe de ser uma categoria consensual, é necessário apontar que a juventude poder ser compreendida,

como fase transitória para a vida adulta, o que exigiria esforço coletivo – principalmente da família e da escola – no sentido de “preparar o jovem” para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo. Tendo como

referência central o conceito de socialização, esta abordagem sugere que a transição é demarcada por etapas sucessivamente organizadas que garantem a incorporação pelo jovem dos elementos socioculturais que caracterizam os papéis típicos do mundo adulto – trabalhador, chefe de família, pai e mãe, entre outros: à frequência escolar somar-se-ia, em primeiro lugar, a experimentação afetivo-sexual, que seria sucedida progressivamente pela entrada no mercado de trabalho, pela saída da casa dos pais, pela constituição de domicílio próprio, pelo casamento e pela parentalidade. Ao fim deste processo, o jovem-adulto adentraria uma nova fase do ciclo da vida, cuja marca distintiva seria a estabilidade. Sob este enfoque, os “problemas” do comportamento juvenil foram redefinidos, passando a ser compreendidos como desvios ou disfunções do processo de socialização. (...). O contraste entre juventude e ordem social permanece arraigado de forma praticamente indelével, seja quando se abordam as experiências de contestação ou a rebeldia juvenil, seja quando o tema é a delinquência ou a criminalidade. Por seu turno, a identificação usual do jovem como “estudante” – e, portanto, livre das obrigações do trabalho – indica o peso da compreensão transicional ainda hoje, utilizada pela noção de moratória social: um crédito de tempo concedido ao indivíduo que protela sua entrada na vida adulta e possibilita experiências e experimentações que favoreceram seu pleno desenvolvimento, especialmente em termos de formação educacional e aquisição de treinamento. (AQUINO, 2009:25-26).

A formação, ainda que provisória e instável, de certas comunidades com interesses e símbolos próprios também deve ser considerada quando se pensa as identidades. Penso, por exemplo, nos bondes, nas “galeras”, no “guri de vila”, “estudante dissidente” e etc., construções culturais que se dão dentro deste espaço/relações “periferia”, como bairro, vila, futebol no terreno baldio, escola, nos quais se compartilham e se negociam alguns símbolos como bonés, tatuagens, alargadores, corte de cabelo, traços identitários que se tornam aglutinadores. Assim, ao pensarmos no processo de constituições identitárias, é necessário pensar nas relações de poder que as cercam e as produzem. A comunidade em geral tem urgência em compreender estes processos subjetivos que muito se reportam para o ambiente escolar. As/os dissidentes são apenas um dos “problemas”, um dos sujeitos, dos quais não correspondem as normas e não rendem da forma adequada.

No entanto, acabam por criar toda uma postura diferenciada, pois são sujeitos de diferentes grupos familiares, que compartilham de um mesmo meio social, os quais não são atingidos da mesma forma pelas mazelas na periferia.

1.2. Da metodologia de pesquisa

Este trabalho utilizou-se da metodologia qualitativa de pesquisa, a partir da abordagem de Estudo de Caso, segundo Uwe Flick (2009:8) “apesar dos muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns. Este tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’”. Ainda Uwe Flick (2009) ressalta que este mundo ‘lá fora’, foge dos contextos especializados de pesquisa como laboratórios, para que venhamos entender experiências, examinando interações e comunicações, investigando documentos ou traços semelhantes de experiências e interações, sendo assim o estudo de caso é a metodologia utilizada nesta pesquisa que permite nos aproximar, mergulhar, vivenciar o mundo ‘de dentro’, junto à Escola de Ensino Fundamental Monumento⁶.

Este método utiliza-se de técnicas qualitativas de pesquisa como a observação participante que nos possibilita vivência, e uma proximidade maior com a comunidade da pesquisa,

Mas na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é, casualmente, um pesquisador. O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamento, de modos de viver e, às vezes, até de aparência em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista. Assim, ela ou ele deve adotar um estilo que agrada a maioria das pessoas entre as quais se propõe viver. Como tal, o observador participante não pode esperar ter o controle de todos os elementos da pesquisa; ela ou ele depende da boa vontade da comunidade (às vezes em um sentido literal, se é uma comunidade onde os recursos básicos de sobrevivência são escassos) e deve fazer um acordo tático de “ir com a maré”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado.

⁶ Os nomes da escola onde foi realizada a pesquisa, bem como das/os interlocutoras/es desta pesquisa foram trocados de maneira a preservar a identidade e resguardar o anonimato, seguindo preceitos éticos que baseiam a pesquisa científica.

Como vizinho e amigo aceitável, o observador participante pode tratar de fazer sua coleta de dados. Mas, para os nossos propósitos neste livro, lembre-se de que a observação participante não é por si mesma, um método de pesquisa - ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados. (FLICK, 2009: 33-34)

Neste sentido a observação participante se deu em vários ambientes da escola (orientação, coordenação, sala de aula, merenda, recreio, entrada e saída da escola) e entrevistas semidirigidas com educadores/as, estudantes, orientadoras, coordenadoras e também com a mãe de uma aluna e a utilização de recursos auxiliares de pesquisa como o registro sistemático das observações em Diários de Campo (doravante DC) (FLICK, 2009) e a realização de oficinas de desenho e fotografias com as/os estudantes.

As oficinas de fotografia e de desenho ocorreram em períodos cedidos por professores/as, em sala de aula. Na oficina de desenho utilizei folhas sulfite branca A4, e lápis de cores, em que a tarefa era desenhar, ou escrever uma palavra, ou frase que de alguma forma representasse a “escola” e também o que pensavam quando refletiam sobre si (Eu). Esta atividade teve um cunho subjetivo para que eles/as descrevessem seu imaginário (individual e coletivo) sobre estes dois sujeitos do processo educacional. A “escola” abrange vários aspectos, estrutura, docentes, as relações, as expectativas na educação, e ao desenhar o “eu” proporcionar a elas/es o espaço da folha para representar o que é para si, como se vêem nesta relação, de que forma o outro me vê, as marcas dos processos juvenis, o quanto são envolvidos no processo de consumo, seus gostos, seus sonhos. Na oficina fotográfica utilizei um Iphone 5s e folhas cartão A4, em que num primeiro momento foram realizadas *selfies* individuais (que ocorreram fora da sala de aula, um a um) logo finalizado, foram feitas as *selfies* coletivas, para a qual organizaram-se em grupos, duplas, trios. Estas fotos foram selecionadas individualmente, tanto a *selfie* individual, quanto a coletiva, impressas posteriormente utilizadas para dialogarmos sobre auto imagem e publicação na rede social *Facebook*, entre outros⁷.

⁷ Os dados destas oficinas e seus produtos serão analisados no capítulo III, em que irei discutir o olhar destes estudantes e os processos de auto identificação que encontramos tanto nestas atividades quanto na pesquisa em geral.

As entrevistas aconteceram de formas variadas. Uma delas foi realizada em dupla com as orientadoras escolares; noutra, o professor preferiu responder por escrito meu roteiro de questões (ANEXO 1). O restante das entrevistas, com coordenadoras e com as/os professoras/es participantes, deu-se de forma individualizada e foram gravadas em áudio. As entrevistas semidirigidas com as/os alunas/os foram gravadas em áudio e vídeo, também de forma individualizadas. Todas foram transcritas. Foram realizadas, ao total, 31 entrevistas semidirigidas. Cabe-se destacar a resistência de muitas/os professoras/es em participar das entrevistas, sob variadas justificativas, como registrei:

A professora de artes coloca sobre a falta de tempo em responder as questões. Digo-lhe que é só uma conversa, mas justifica que escreve melhor do que fala e, mudando o foco da nossa conversa, pergunta-me sobre minha proximidade e afinidade com a turma: "você se deu bem com eles, né? Esta relação não compromete sua pesquisa?" (DC 23/11/2015)⁸.

Esta resistência seguida do comentário da professora de artes leva a uma reflexão sobre as implicações éticas da pesquisa. Sabemos que a observação participante nos permite a imersão no universo empírico e viver a alteridade, no entanto há muitos pontos a serem cuidados.

Desde o início, todos/as os/as participantes foram conhecedores/as do projeto, a direção, a orientação e a coordenação receberam uma cópia do projeto e na entrega, fiz uma explicação e coloquei-me à disposição para maiores esclarecimentos. As cópias deixadas na orientação e coordenação pedagógica tiveram a intenção de disponibilizar às/aos educadoras/es envolvidos a possibilidade de ler e ter acesso ao projeto de pesquisa. Desenvolvemos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 2), entregue as/aos educadoras/es e às/aos responsáveis das/os estudantes, em que disponibilizei contatos telefônicos e horários para uma conversa explicando o projeto. Neste documento ressalta-se o comprometimento da pesquisadora em manter e preservar o anonimato das pessoas envolvidas na pesquisa.

O comentário da educadora provocou-me questionamentos. Como resultado, posso dizer que sim, *dei-me bem com eles*, pois como todas/os sabiam das minhas

⁸ Reservei o uso do *itálico* para demarcar os elementos textuais oriundos dos meus dados de campo e também para aqueles substantivos de língua estrangeira, como a norma da Língua Portuguesa.

aspirações neste ambiente, nossa relação surgiu de uma “questão” e continuou dia a dia a me permitir a aproximação, às vivências e o encontro de resposta se de novas questões, que somente esta proximidade permite: assistir uma aula inteira, lanchar com elas/eles, vê-las/os no recreio, na entrada e saída da escola, conversar no saguão, ser convidada a retirar-se da escola juntamente com elas/eles. Foi neste espaço e tempo vivido, respeitando sempre e sendo respeita por elas/eles que pude compreender aquela realidade. Neste sentido não tive problemas em me dar bem com elas/eles, assim como com as/os educadoras/educadores.

A pesquisa empírica iniciou-se em 04 de agosto de 2015 e finalizou-se em 11 de Janeiro de 2016, na Escola de Ensino Fundamental Monumento, situada em um bairro periférico de Uruguaiana. Atualmente funciona nos três turnos, atendendo um total de 1.264 alunos oriundos das comunidades do seu entorno, predominantemente formadas por famílias de baixa renda.

Em seu Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), pode-se identificar que a sua filosofia da prática educativa visa o senso de justiça, de verdade e solidariedade do ser humano no exercício da cidadania. Destaca-se, ainda, que a escola objetiva proporcionar à comunidade escolar reflexões quanto à prática cidadã, através da vivência de valores humanos, oportunizando ao/à educando/a ser responsável, crítico, participativo, capaz de interagir em seu contexto social. Sua metodologia e concepção epistemológica são sócio-interacionista, partindo prioritariamente de projetos contextualizados.

A concepção epistemológica em que a escola se baseia fundamenta-se na construção do indivíduo na relação sócio, histórica e cultural que envolve uma proposta dialética. Vera John-Steiner e Ellen Souberman no posfácio (VIGOSTSKY, 2007) nos ajuda a compreender a epistemologia sócio-interacionista:

a habilidade de Vigotski como observador foi amplificada pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua compreensão de organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão de meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação, dentro do qual crianças nascem, eventualmente participando de sua transformação. (p.152)

Considerando este indivíduo como fruto, biológico, histórico, social e cultural, sua abordagem se deu na dimensão sócio histórica, na interação do homem “mediado” com o outro, o espaço social, assim Vigotski nos instiga a perceber muitas

“variantes” na construção individual do sujeito, e o quanto o coletivo é participante na construção deste.

Esta escola tem enfrentado obstáculos quanto as/os alunas/os com dificuldade de aprendizagem, causados por diversos fatores, segundo a Escola, como:

Infrequência na sala de aula, nos estudos de recuperação, na progressão parcial, falta de acompanhamento de algumas famílias, evasão no EJA. Alguns ainda precisam ser mais valorizados e reconhecidos nas suas diferenças, favorecendo, a sua permanência na escola e o sucesso escolar. (PPP, 2008: 04)

Tais alunas/os são consideradas/os “problema” e suas identidades passam, neste processo de interação, a ser construídas de maneira relacional por diferentes significados, como se verá nos capítulos que seguem. No Regimento Escolar construído pela administração e endossado pela mantenedora, podemos conhecer mais detalhadamente a estrutura organizacional e pedagógica da Escola, já que no PPP, documento maior, onde este regimento deveria se apoiar, não há detalhamentos ou descrição destas estruturas;

O diretor representa legítima e legalmente a escola. Tem sob sua responsabilidade administrar, coordenar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento da educação na escola conforme a Proposta Política Pedagógica. O Vice-diretor é elemento coparticipante da direção e substituto legal do diretor. (Regimento Escolar, 2014:06)

Neste sentido faz-se necessário conhecer a parte organizacional e pedagógica da escola, já que estes espaços e escolhas pedagógicas orientam as tomadas de decisão neste espaço escolar. Entre elas, destaca-se a participação na definição de critérios para a constituição das turmas, questão levantada durante a pesquisa, como ocorreu a formação desta famigerada turma 7X, bem como as abordagens e possibilidades de solução para “aluna/o-problema” nestes setores.

Serviço de Orientação Pedagógica; O professor orientador pedagógico promove e coordena a ação integradora do aluno e professor ao processo de ensino aprendizagem fortalecendo a integração humana e o clima organizacional, o respeito mútuo e boa convivência. (Regimento Escolar, 2014:07)

Serviço de Coordenação Pedagógica; o professor coordenador pedagógico tem o compromisso na operacionalização do Projeto Político Pedagógico, dinamizando-o através da reflexão, acompanhamento e avaliação do fazer pedagógico. (Regimento Escolar 2014:08)

No momento da pesquisa, a Escola De Ensino Fundamental Monumento possuía a seguinte equipe: 32 Regentes de Classe dos Anos Iniciais, 43 Regentes de Classe dos Anos Finais, 21 Regentes de Classe em Convocação, 02 Regentes de Classe Substitutos/as, 04 Professores/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, 05 Professores/as Orientadores/as Pedagógicos/as, 01 Especialista-Supervisor/a, 02 Secretarias/os escolares, 01 diretor/a e 01 vice-diretor/a, 03 auxiliares de secretaria, 06 Cozinheiras/os e merendeiras/os, 06 coordenadores/as de Turno, 04 guardas escolares, 09 serventes, 02 atendentes de biblioteca e 06 estagiários/as. Segundo os documentos da Secretaria da Escola, referentes ao ano de 2014, a escola possui índice de aprovação de alunas/os de 87%, de reprovação de 7% e de progressão parcial de 6%. Num universo de 1.216 alunos/as, em que, em média, 85 estudantes são reprovados/as e 83 estudantes não conseguem alcançar a média escolar ficando (reprovados) em duas disciplinas a serem retrabalhadas no ano a seguir, um dado a ser levantado que acrescentaria e muito é o de transferência.

Com a impossibilidade de expulsão dos/as “alunos/as - problemas”, a prática de transferência para outra escola parece ter se tornado a nova face de uma velha prática. Estes dados contribuem para problematizar o quanto estas reprovações passam realmente pela aprendizagem ou não, mas também pela dissidência e choques de universos simbólicos distintos entre corpo docente e discente. As reflexões em torno do quanto a escola e a educação se pensam e agem na busca por um caminho de encontro, de reencontro, não apenas na transferência do problema ou num convite a se retirar serão melhor desenvolvidas no capítulo III.

A escola atende nos três turnos. No turno da manhã, em que se desenvolveu a pesquisa que dá base a essa análise, a escola atende do primeiro ao oitavo ano e oitava série, sendo que o ano de 2015 foi o último em que a escola ainda teria uma turma seriada. Entre essas turmas, há três turmas de sétimo ano, assim distribuídas: 7X com 25 alunas/os, 7Y com 28 alunas/os e a 7Z com 27 alunas/os.

A turma 7X foi o foco da observação desta pesquisa, constituída por 9 meninas e 16 meninos. A definição por esta turma em específico para a observação participante deu-se, em grande medida, às indicações recebidas pelas orientadoras da Escola, conforme registrei.

Na Orientação pedagógica, já no primeiro dia, surgiu em nossa conversa sobre o projeto de pesquisa, o universo de pesquisa previsto como os 7º e 8º anos e a

temática a ser observada, a orientadora Nádia, colocou que há uma turma em específico com as características sobre as quais minha pesquisa se interessava (indisciplina, recuperação paralela, baixo rendimento), e juntamente com representantes da direção e da coordenação, que se encontravam na sala, indicam-me esta turma para a realização das observações. Segundo elas, quase que na sua totalidade, as/os estudantes possuíam estas características (DC 04/ 08/2015).

Minha inserção no campo de pesquisa foi na manhã do dia 04/08/2015. Nesta primeira visita fui-me apresentar e falar do meu projeto com a direção de forma a angariar autorização para a efetivação da pesquisa. As primeiras semanas dediquei a observar a entrada das/os alunas/os, professoras/es, funcionárias/os, bem como observar a Orientação Pedagógica da escola, a Coordenação Pedagógica, recreio, merenda para familiarizar-me com o universo investigado, conhecendo as suas rotinas e dinâmicas, antes de lançar-me em sala de aula para a observação participante com os/as “alunos/as- problemas”.

Ao longo dos dias conheci o trabalho da orientação, tive conversas informais sobre o funcionamento da escola, sobre o fluxo de alunos/as no Serviço de Orientação Escolar. Fiz também um levantamento no *Livro de Atas*⁹ para verificar *ocorrências* que teriam acontecido com a 7X, para entender que turma era esta e que episódios de indisciplina aconteciam em sala. Logo fui conhecer a coordenação pedagógica da escola e sua prática, conversei com elas/es sobre minha pesquisa e a mudança do meu universo de pesquisa, pois fiquei instigada pela indicação da orientadora. O discurso na coordenação não foi diferente. Quando coloquei que iria observar a turma 7X, as coordenadoras, ambas confirmaram que *a turma era bastante indisciplinada* (DC 31/08/2015).

Na observação nos outros espaços pude analisar o fluxo de entrada e saída da Escola. Os portões externos e internos estão abertos desde às 7:50 da manhã. Há formação de fila para as crianças menores e os maiores sobem direto para as salas de aula. No período da merenda, elas/es são levadas/os pela coordenadora de turno (da sala para a merenda, da merenda para a sala), onde elas/es ficam observando e aguardando para o retorno da turma em questão.

⁹ O livro de Atas faz parte dos arquivos das atividades e levantamentos escolares, constituindo parte da escrituração escolar, podendo haver Livro de Atas de classificação e reclassificação, do conselho de classe, de reuniões pedagógicas e de pais e mestres, de ocorrências de atendimento da orientação em casos de reuniões, convocações e tratados das partes interessadas, sendo este documento de registro e controle da escola.

Cabe tecer algumas reflexões sobre o processo de observação participante. Após 20 dias de imersão no campo de pesquisa, passei à observação da turma 7X. Nas primeiras inserções, preocupava-me sobre os limites da observação, temendo que, de certa forma, minha presença atrapalhasse e eu não conseguisse vivenciar o “real”. Questionava-me se minha presença inibiria ou até incentivaria comportamentos das/os alunas/os e professores/as. Percebi que minha presença despertava no começo, curiosidade, mas bem antes do que imaginava, já estava me diluindo na sala, e, de pesquisadora, passei a ser mais uma “aluna” da turma 7X. Esta foi a exata sensação que me tomou variadas vezes quando, por exemplo, me peguei em conversas paralelas dentro da sala de aula, no recreio, na merenda lanchando com elas/es. Pondero que este processo não tenha ocorrido apenas comigo; acredito que, apesar de ser chamada de *profe* ou *sôra* pelas/os estudantes, para a escola eu era tão aluna quanto elas/es.

O fato de maior perplexidade da pesquisa de campo, no entanto, não aconteceu em sala de aula. Foram eventos que ocorriam fora dos muros da escola: as frequentes brigas entre meninas, previamente agendadas, em frente ao portão da escola. Até ao final da pesquisa de campo, este contexto investigado surpreendeu-me com desfechos de histórias que iniciaram dentro do espaço escolar, mas que tiveram que ser resgatadas fora da escola. Algumas/os, das/os identificadas/os “alunas/os-problema”, passaram a não mais frequentar a Escola, o que me levou a buscá-las/os em suas residências para compreender melhor os encaminhamentos dados a casos de indisciplina como os que observei, tais como *a bagunça na sala de aula* e *as brigas de meninas na frente da escola*. Voltarei a estas questões de maneira mais detalhada no capítulo IV.

Quem é a famigerada turma 7X? Vejamos o perfil sociodemográfico da turma. As/os alunas/os desta turma estão na faixa etária de 12-17 anos, assim distribuídos: nascidas/os em 1998 e 1999 um em cada ano; em 2000, um menino e uma menina; em 2001, quatro estudantes¹⁰. O restante do grupo divide-se em oito nascidos/as em 2002 e sete em 2003. Quanto à ocupação de seus/suas responsáveis, temos: um segurança, uma professora, uma enfermeira, um comerciante, um montador/a de móveis, dois pedreiros, cinco faxineiras, quatro caminhoneiros, uma cabeleireira, um

¹⁰Cabe destacar que estas/es estudantes não estão de acordo com relação idade-série, o que nos remete à compreensão de que oito alunos/as foram reprovados/as em algum momento da sua vida escolar.

guarda sanitário, dois mecânicos, uma doméstica, uma diarista, sete donas de casa, dois vendedores de lanche, um engenheiro, uma servente, dois trabalham *para fora (trabalhador rural)*, uma é moto táxi e um presidiário. Estes dados demonstram um pouco a configuração familiar da turma, sendo que onze deles convivem com pai, mãe e irmãos/as, seis residem com mãe e irmãos; dois apenas com mãe e pai, uma apenas com a mãe, outro com pai e irmão, um com a mãe, cunhada/o e irmã/o, outro com os avós e, finalizando, um/a mora com mãe, irmã/os e avós. Foi realizado o levantamento do número de irmãos e irmãs: quatro delas/es possuem apenas um/a; oito tem dois; três possuem três, quatro alunas/os tem quatro; um tem seis; outra, sete; uma oito e outro sete ou oito (este número é impreciso, pois ele não lembrava das/os filhas/os que o pai tem de outras relações). Estas/estes alunas/os residem nos bairros em torno da escola. Quanto à religiosidade, distribuem-se da seguinte maneira: oito afirmaram não possuírem nenhuma religião; dois disseram que frequentam, mas não sabem especificar qual religião é; cinco são evangélicos/as; cinco católicos/as e apenas um mórmon e uma umbandista.

Quando perguntadas/os sobre autodeclaração em relação à cor/raça-etnia, apenas cinco responderam. Dois deles perguntaram se era *referente a preconceito*; um/a declarando-se *negro*; duas *brancas*; um *preto*; uma *morena*. Lembrando que na turma 7X na sua maioria são pardas/os, negras/os.

Outro dado importante sobre o grupo de estudantes da turma 7X diz respeito às atividades extraclasse. Na sua maioria, elas/es não realizam nenhuma atividade, com exceção da educação física oferecida na escola. Apenas seis estudantes responderam que fazem atividades extraclasse, entre as quais estão: Balé, Curso de informática, Capoeira, Brigada Mirim, dança em piquete e curso de assistente administrativo.

Tendo-se em vista tais questões, nesta primeira etapa delimitarei algumas características que justificam e caracterizam a pesquisa, fornecendo dados para entendermos mais intimamente a hipótese. Tentei aproximar o/a leitor/a a visualizar, se situar e conhecer o universo (recorte empírico) em que fiquei imersa por seis meses. Foram dias intensos de sol, de chuva, de bagunça, de reunião e, sobretudo, de muito aprendizado que buscarei apresentar nos capítulos seguintes.

No capítulo II, que segue, tratarei mais especificamente da relação entre a escola e a indisciplina, quais os sentidos e significados que a noção de “problema”

assume na perspectiva da Escola, aqui tomada a partir de documentos (PPP, Regimento Escolar, Regras de Convivência, Livro de Atas) e do seu corpo docente. Por meio desta reflexão, buscarei complexificar os elementos em torno da figura da/o “aluna/o-problema” e sua íntima relação com a polissêmica noção de indisciplina.

CAPÍTULO II

A escola e a indisciplina. Qual é o problema?

Numa manhã tumultuada na turma 7X, em que a discussão começou por brincadeiras e virou caso de SOE, a professora, que levava os dois alunos envolvidos na celeuma para conversarem com a orientadora pedagógica, retornou à sala de aula e se deparou, ainda com conversas. Incomodada com a situação, ela desabafa: que termine este ano de uma vez! Aí eu vou passar todo problema adiante. Porque no magistério é assim: a gente não resolve o problema, a gente transfere o problema! No ano passado os professores do sexto ano transferiram vocês pro sétimo, agora os professores do sétimo vão transferir o problema pro oitavo e assim não se resolve o problema; a gente só passa o problema. As conversas tornam-se comemoração e ouve-se algumas pessoas gritando: Eu vou passar de ano! (DC 15/09/2015)

O fragmento de minhas anotações de campo retrata um momento de extravasamento das tensões em sala de aula e é significativo para iniciar esta reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos à noção de “problema” no campo de investigação, o que contribuirá para a compreensão da disputa em torno do que identifico como identidades dissonantes do corpo discente. Neste capítulo utilizarei trechos da observação participante da turma, leitura da documentação PPP, Regimento Escolar, Regras de convivência e Livro de Atas da Orientação escolar. Antes de prosseguir sinto a necessidade de explicitar alguns pontos. A palavra “problema”, a partir do Dicionário Priberam de Língua Portuguesa online (2016), define-se como: substantivo masculino; 1. Questão matemática proposta para se achar solução; 2. Questão, dúvida; 3. O que é difícil de explicar. Já a palavra “indisciplina”, define-se como: substantivo feminino; 1.falta de disciplina; desobediência; rebelião; como verbo transitivo: 1. Fazer perder a disciplina; revoltar; sublevar; 2. [Figurado] desmoralizar; verbo pronominal; 3. Insubordinar-se, revoltar-se.

O resgate dos sentidos originais destas palavras é relevante na medida em que nos levam a refletir sobre o foco deste capítulo: a indisciplina existe ou não? O quanto ela é tolerável? Quais são os reais processos de indisciplina encontrados na pesquisa? E o problema neste contexto? Este nos trará soluções, questões e dúvidas que surgiram neste universo, variantes entre o que se propõe enquanto escola e o que se pratica. Lembrando as palavras de Edgar Morin (2011) que considera “risco do erro e da ilusão”, os quais parasitam e cegam a mente humana. “O maior erro seria

subestimar o problema do erro, a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão” (p.19).

Para tanto, organizei esta reflexão em duas partes fundamentais. Na seção 2.1. “A escola a partir do ponto de vista de suas concepções pedagógicas: onde está o problema?”, apresentarei e analisarei pontos que se desencontram no PPP e outros documentos escolares, tais como o Regimento Escolar e as Regras de Convivência, utilizados pela administração como norteadores de sua prática. Na seção 2.2. “O projeto escolar na prática e o “problema”: definições em ação, as ambivalências e desafios cotidianos”, problematizarei mais as concepções das/os educadoras/es no que se refere as/os “aluna/o-problema”, comportamentos, conduta, postura inadequada; ou seja, os olhares diferenciados, caracterizados por distintos marcadores sociais da diferença que povoam o imaginário do corpo docente ligada à identidade da/o aluna/o dissidente. Além disto, destaca-se, o baixo rendimento, a falta de motivação, marcas que de certa forma alentam quem ensina, *eles não querem*, é a *desestruturação familiar*, mas provoca uma questão: por que não querem? Apenas a família naufragou? E a escola? Seria ela um continente-referência para estes? Individualizar o problema é simplificar o complexo, e dizer que ele é apenas, ele por ele. Vejamos.

2.1. A escola a partir do ponto de vista de suas concepções pedagógicas: onde está o problema?

Para falarmos em concepções pedagógicas e identidades dissonantes, não se pode deixar falar do PPP e da sua importância na estruturação e organização escolar. O PPP é a identidade da escola, fala de quem a escola é e a que se propõe. Ilma Veiga (1998), nos traz orientações e problematizações do processo de construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico escolar, nos dando conceitos básicos para aprofundamento e reflexão da prática pedagógica e política no âmbito escolar. Elenca como princípios norteadores, a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização do magistério. No que se refere à construção desta pesquisa e a necessidade de reflexão sobre os princípios norteadores, a autora acredita que a análise dos elementos constitutivos, tais como: finalidade, estrutura organizacional, currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de

trabalho, a avaliação, nos possibilita ampliar a compreensão da concepção de que a escola acaba por muitas vezes se tornar um espaço social marcado pela contradição.

Desta forma, podemos ver a importância deste documento, responsável pelas projeções da comunidade escolar, pois “no sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectum*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação”. (FERREIRA, 1975:144, *apud* VEIGA, 1998:1)

Neste sentido, ao planejar, há que se pratiquem projetos construídos no intuito de promover o diferente, proporcionar espaços dinâmicos na sua execução a autora Ilma Veiga traz as palavras de Moacir Gadotti (1994):

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994:579, *apud* VEIGA, 1998:1)

A Escola como a sociedade é formada por regras, burocracias, relações de poder; a Educação nunca foi isenta dos interesses sociais, sabemos o quanto elitista se configurou. As transformações sociais trouxeram novos apelos tornando-a uma necessidade de produção. Pensar a construção deste processo, como algo intencional, relacional, coletivo, contribui para o rompimento com a neutralidade do processo de construção e execução do Projeto Político Pedagógico, revelando que este tem intencionalidade pedagógica e política.

A partir destas idéias-guia, lançarei alguns olhares sobre o PPP da escola, parte do universo desta investigação. Em particular, destacarei pontos que me pareceram contraditórios e que, ao meu ver, estão implicados nas questões em torno do que seja “aluna/o-problema”. Vejamos alguns excertos:

Na prática pedagógica constatamos que ainda há necessidade de alguns educadores efetivarem a Proposta Político pedagógico quanto ao conteúdo, metodologia e avaliação, e entender a finalidade dos estudos de recuperação. Portanto tais motivos ainda levam a índice elevado de reprovação. (PPP, 2008:4-5).

Para pensarmos um pouco sobre um dos itens, a avaliação, segundo Ilma Veiga (1988:11) “é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico e, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos”. A avaliação está entrelaçada com outras ações; não se dá a *priori*, ela deve permitir a revisão de todo o processo de aprendizagem e vivências, levando em conta a complexidade destes processos. Neste sentido a autora nos lembra que “o processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada é a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva” (VEIGA, 1998:11)

Assim, de certa forma, a descontextualização, o choque de realidades, entre concepções de vida, de credo, de família traduzem-se em tensões diárias que comprometem todo o processo educacional e que não consegue incluir o dissonante, sujeito este que não comunga da mesma perspectiva do corpo docente enquanto “conduta adequada”. Para isso não é de se espantar que a avaliação se dê num processo de seleção natural deste ambiente.

Em seu ideal de Escola, se propõe a ser integrada à comunidade, aberta às inovações, complementadora da educação familiar, com um espaço social e democrático no qual são valorizados os seres individuais e coletivos. Uma escola que proporcione o crescimento do educando, estimulando suas potencialidades. (PPP, p.6).

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deveria ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos que estiveram envolvidos com o processo educativo da escola.

Assim ao se propor enquanto escola estar aberta às inovações e ser complementadora da educação familiar, esta deveria ser a tão sonhada ‘segunda casa’ e não um ambiente que seleciona, condiciona espaços, mantém-se com portões fechados, sem compromisso ou com desinteresse nestas/es estudantes dissidentes. Ilma Veiga (1998) evidencia que nada é por acaso. Segundo a autora,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1998:1-2)

Na prática pedagógica, prioriza o desenvolvimento integral das áreas do conhecimento lógico-matemático, físico-social, da expressão. Considerando o aluno um sujeito social e histórico, que possui uma natureza singular, sente e pensa o mundo próprio. (PPP, 2008:7)

A escola, antes de priorizar conteúdos disfarçados em conhecimentos, considerando este/a educando/a um sujeito social e histórico deveria propor vivências que dialogassem com a realidade desta comunidade escolar. Este apartamento entre o que eu sou e o que espero do outro, acaba por minar uma relação que deveria ser próxima às necessidades e anseios do/a educando/a e do educador/a mutuamente e, assim, assumir o seu papel de emancipar, proporcionar autonomia, pensamento crítico voltado à realidade do/a estudante desta comunidade escolar. Mais do que isso, afirma Luís Carlos Freitas (1991):

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola. (Grifos do autor) (FREITAS,1991, apud VEIGA, 1998:2).

Neste sentido, há alguns elementos relevantes a serem destacados do Regimento Escolar da escola, criado em 2014 com validade de três anos. O Regimento Escolar é um documento elaborado a partir do PPP, levando em conta a construção coletiva pretendendo sempre ações que atendam à pluralidade e estejam evidente a presença do PPP em suas regras, para que este tenha um caráter institucional seguro, sem peso de regras impostas e individualistas. Neste sentido, entende-se como “documento originado do Projeto Pedagógico que disciplina a vida escolar”. (CALDIERARO, 2006:28)

Desta forma, podemos identificar o resgate de partes do PPP no Regimento Escolar da escola pesquisada. No entanto este PPP é um documento de 2008, um tanto superficial e genérico e com vários pontos frágeis e de conceitos simplistas para

tratar a complexidade das relações dinâmicas do cotidiano da escola e seus personagens. Desta maneira, o Regimento deve ser construído passo a passo com o PPP, que:

[...] é um documento que, por natureza, reclama elaboração coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Exatamente por ser a tradução formal do projeto pedagógico da escola, não pode prescindir da participação de ninguém em sua formulação. Por essa razão, não é documento que se elabore às pressas, mas exige que se disponha de certo tempo, para permitir que o processo participativo – moroso, quase sempre – possa acontecer. (Res.CEED/RS- 1998 N° 236 – JUSTIFICATIVA. P. 7)

Neste caminho e na tentativa de entendimento, a escola deveria ser uma possibilidade transformação da realidade para estas/es estudantes, para muitos ela é a possibilidade. Tratar da Educação como algo simplista, ou categorial, onde uns/as podem e outros/as devem ser afastados/as ou são desmerecedores/as de lá estarem, encerra toda e qualquer chance de mudança quando nega para si, e para os/as seus/suas o direito de ser livre. Segundo Terezinha Rios (1982), citada por Ilma Veiga (1998),

A escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constroi-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, "somos livres uns com os outros, não, apesar dos outros" (RIOS, 1982:77, apud VEIGA, 1998:4).

Para compreendermos e pensar a liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre suas/seus administradoras/es, professoras/es, funcionárias/os e alunas/os, assumindo sua parte de responsabilidade na construção e execução do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social e sua complexidade. Este é um trecho do regimento escolar que resgata o PPP:

Sobre a filosofia da escola, "A Escola almeja na sua prática educativa o senso de justiça, de verdade e solidariedade do ser humano, no exercício da cidadania, contribuindo, para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna", (Regimento Escolar, 2014: 5)

Desta maneira o repensar da prática, o reconhecer o Outro em sua complexidade, as intersecções que se articulam e se reforçam na prática da 'norma', não haverá educação de qualidade enquanto houver estudantes dissidentes,

tensionadas/os por engrenagens sociais que as/os marginalizam no processo educacional. Por isso penso que a liberdade, se ela é negada a um/a, possivelmente ninguém a alcançará.

Sobre a liberdade Ilma Veiga nos provoca trazendo para a roda as palavras de, Agnes Heller (1982) afirma que:

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são! (HELLER, 1982: 155, *apud* VEIGA, 1998:4-5)

Estas cruciais reflexões sobre liberdade podem ser identificadas de maneira mais explícita sobre os direitos e deveres dos alunos/as, as vedações a estes/as, bem como nas medidas pedagógicas previstas no Regimento Escolar. Vejamos:

Dos Direitos dos alunos

Receber educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana capaz de torná-lo cidadão consciente e atuante na comunidade em que vive;

Ter conhecimento prévio dos critérios de avaliação e do Projeto Político Pedagógico;

Ser respeitado em suas particularidades por toda a comunidade escolar;

Dos Deveres dos alunos

Portar sempre o material necessário para participar das atividades escolares.

Zelar por sua apresentação pessoal na escola;

Ter comportamento social adequado, concorrendo para melhor ordem e disciplina do estabelecimento;

Tratar com respeito e cordialidade a direção, professores, funcionários e colegas;

Das vedações aos Alunos.

Portar livros, revistas, impressos, objetos impróprios considerados perigosos ou obscenos.

Praticar ato ofensivo à moral e aos bons costumes;

Trazer para escola objetos e brinquedos de valor; (Regimento Escolar: 2014: 22-24)

Sobre as medidas pedagógicas, gostaria de ressaltar que as aqui elencadas são os castigos verbais lavrar ocorrências em atas, mandar bilhete para os pais, fazer repetições de frases positivas e leituras sobre os bons costumes, castigos coletivos, as chamadas *ameaças legais*, encaminhamento para o conselho tutelar, castigo de

exclusão que, para as/os alunas/os tem o peso da expulsão, pois seus/suas responsáveis, nem eles/as próprios/as podem escolher permanecer na escola. Quando faço estas reflexões, quero deixar claro que não encontrei ao longo da observação participante, tampouco nos documentos analisados, bem como na prática, nenhuma atividade de cunho pedagógico com o intuito de recuperar, investigar, resgatar estas/estes estudantes transgressoras/transgressores das normas de convivência. Encontrei apenas algumas, que são de conhecimento de todas/os:

Medidas Pedagógicas.

O aluno que transgredir as normas de convivência será submetido às seguintes medidas pedagógicas:

Advertência verbal e/ou por escrito da gravidade com comunicação aos pais.

Leituras, construção de textos e materiais reflexivos no horário do recreio, com foco no problema ocorrido.

Encaminhamento aos órgãos competentes.

Transferência escolar.

A aplicação das medidas pedagógicas é de responsabilidade do Diretor, juntamente com o Orientador Educacional e o Coordenador de Turno e é realizada reunião com os pais ou responsáveis. (Regimento Escolar, 2014: 24)

Outro documento relevante para esta análise é o denominado *Regras de Convivência (doravante RC)*, construídas anualmente pelo corpo docente e discente “com propósito de um maior comprometimento no âmbito escolar favorecendo a sociabilidade, a aprendizagem e neste período são apresentadas à comunidade escolar” (RC, 2015:01). Pode-se perceber que estas são cobradas diariamente e, na prática, são construídas pela orientação pedagógica da escola, sofrendo uma ou outra alteração caso necessário, apresentadas para os/as responsáveis no início do ano e depois trabalhada em cada sala de aula, em toda a escola. Passarei a analisá-las.

Como já mencionado a escola funciona nos três turnos, oferecendo, pela parte da manhã e da tarde, turmas de 1º ano a 8ª série, sendo este ano o último ano com classe seriada. As regras de convivência descrevem como deve ser o cotidiano destes turnos, desde a entrada e a saída na Escola e o regramento da ida ao banheiro, por exemplo. As entradas e saídas devem observar o horário estipulado pela Escola, com o tempo de tolerância de 15 minutos. Caso ocorram atrasos iniciais, não entrarão sem a companhia dos pais. Sobre as regras de ir ao banheiro; a não permissão é entendida como um dever do/a professor/a. A saída da sala de aula só é permitida em casos extremos e com acompanhamento de um/a coordenador/a de turno. Estas regras parecem visar a coibição da circulação no ambiente escolar, remetendo a uma

compreensão da escola como ambiente de estudo em sala de aula. Vejamos outras regras:

Será de Conhecimento dos alunos que: Deve-se manter postura adequada ao ambiente educacional; na troca de período não é permitido sair da sala de aula, ir ao banheiro (havendo problema de saúde, o responsável deverá informar a escola), na hora do recreio o material ficará na sala de aula, quando houver necessidade de faltas, a escola deverá ser comunicada, sair da escola somente com autorização de um dos integrantes da equipe diretiva, e a família será informada, é proibido portar estilete ou similares, cada aluno se responsabiliza por seu material, não é permitido em sala de aula o uso não autorizado do celular, ou qualquer instrumento eletrônico: A primeira vez será procedida uma advertência verbal. Na segunda vez o aparelho será recolhido e entregue somente a família mediante uma advertência por escrito lavrado em ata¹¹. Na reincidência do fato haverá o aparelho recolhido e encaminhado ao Conselho Tutelar para as devidas providências.

Desenvolver hábitos de estudo. Zelar pelo patrimônio escolar (no caso de prejuízo material a escola registrará em ata e realizará o chamamento da família), exigência de frequência, a família será informada através de bilhetes, o vestuário deverá estar adequado ao ambiente escolar e em condições de higiene, os alunos serão conduzidos pelo coordenador de turno, os que não desejam realizar a merenda ficarão em sala de aula com o professor, o recreio é supervisionado pelas coordenadoras de turno e pela equipe diretiva, com duração de 15 minutos.

Depois de elencar as regras de convivência, a Equipe Pedagógica finaliza o documento com a frase “Educação se faz com participação de todos os envolvidos no processo ENSINO APRENDIZAGEM.” (RC, 2015:01)

Lembrando que também é ressaltado nas regras de convivência que as/os alunas/os, que de alguma forma transgredir em qualquer destas regras elencadas acima, serão encaminhados ao Serviço de Orientação Escolar (SOE) e as famílias serão chamadas. Havendo reincidência acontecerá acompanhamento ao Conselho Tutelar e ou Promotoria (dependendo do caso). O argumento da intervenção do Conselho Tutelar e do “promotor” ser chamado para intervir na família é muito usado e reforçado para as/os responsáveis. Mais ainda em considerações sobre as regras e em que elas apontam para a noção de “aluna/o-problema”. Apesar de a Equipe Pedagógica acreditar em que a Educação se faz coletivamente, quando se compara os documentos entre si e os contrastam com as práticas observadas, percebe-se que antes de um diálogo, a escola tem feito um monólogo e se utiliza de um PPP já datado, marcadamente generalista e que proporciona várias interpretações. Nele está

¹¹ O Livro de Atas, em que tais ocorrências são registradas, serão analisados posteriormente.

baseado o Regimento Escolar, documento este que por estar ligado ao PPP, mesmo este sendo do ano de 2014, se afasta ainda mais do público que a escola atende, tendo regras administrativas que venham a cumprir com uma legislação, organizar, registrar. Sendo estes documentos criados pelo corpo docente, com a participação seletiva de algumas/alguns responsáveis de forma a endossá-lo.

Desde a sua concepção epistemológica sócio interacionista, dos seus ideais de sujeito, aluno, escola e educação ficam, ainda, algumas questões. No que tange às regras de convivência, resta saber quais são as *atitudes inadequadas*, os *bons costumes*, nelas previstas? Com quem a escola se relaciona realmente, quais são seus anseios? Vejamos, agora, essas questões traduzidas na prática, na perspectiva das/os professoras/es.

2.2. O projeto escolar na prática e o “problema”: definições em ação, as ambivalências e desafios cotidianos

Frente às normativas regimentais e às orientações pedagógicas que organizam a rotina da Escola, importa problematizar como elas se traduzem nas práticas cotidianas, com vistas a compreender como a categoria “aluna/o-problema” é percebida e significada pelo corpo docente e diretivo da comunidade escolar. Um primeiro aspecto que merece atenção e análise nesta direção diz respeito à relação paradoxal entre a assunção de que não há alunas/os-problemas na escola e os critérios implícitos de formação da turma 7X.

Ao serem questionadas sobre o que entendiam por “aluna/o-problema”, algumas docentes asseguraram que esta categoria de classificação não era adotada na Escola:

Desculpa interromper, mas o que tu chamas de aluno problema? Porque ao nosso ver, aluno problema a gente não tem, a gente tem alunos que apresentam algumas atitudes inadequadas, mas eles não são classificados para nós como problemas (Orientadora Nádia, DC 10/11/2015)

Essa é uma terminologia que a gente não costuma utilizar (Orientadora Sílvia, DC 10/11/2015).

Porque é assim, oh, aluno problema que eu vejo assim oh, nós não temos. Se for comparar com a realidade de outras escolas e até mesmo se for com as

reportagens sobre educação: aluno batendo no professor, aluno quebrando cadeira. Isso eu acho, no meu ver, desculpa Sílvia este é o aluno problema, eu não vejo nenhum aluno problema nesta escola. (Orientadora Nádia, DC 10/11/2015)

Esta percepção se confronta com as características da turma 7X. Como mencionado anteriormente, chamou-me atenção o fato de que a turma 7X concentrava discentes com as características de que se ocupava minha pesquisa e, curiosa sobre esta coincidência, procurei entender melhor os critérios. Segundo as/os docentes da turma 7X, os critérios são desconhecidos, mas a sua percepção é a de que ali estão reunidas/os discentes que possuem *dificuldades de aprendizagem*:

Não saberia te dizer qual o critério que foi usado nesta [turma]; o que eu posso te dizer agora é o que eu sinto nesta turma em específico: a maioria dos alunos que estão nela é de alunos com alguma dificuldade, ou graves dificuldades de aprendizagem. Não sei como ela foi montada, qual o critério para reunir. Do jeito que ela está hoje, o maior problema que posso perceber para ela ser considerada indisciplinada é a questão da dificuldade. Há muitos alunos a ajudar com a lista de recuperação. De uma turma com 23, 24 alunos no máximo, e mais da metade da turma está na lista da recuperação. Muito provavelmente, mesmo que eles passem de ano, eles vão continuar na lista de recuperação. (Professor Carlos, DC 10/11/2015).

Segundo a Orientação Pedagógica, tal formatação é de responsabilidade da equipe pedagógica, e não há um critério em particular. Antes, *a organização é feita por sorteio, não existe uma turma exatamente de “aluno- problema”*. As turmas são formadas por sorteio, este é o critério de formação das turmas (Orientadora Sílvia, DC 10/11/2015). E, segundo a Coordenadora, *de um ano para o outro nunca é, nunca segue a mesma turma. É feita uma sondagem para tentar distribuir melhor, mais uniformemente a turma, no que diz respeito a questões de aprendizagem e indisciplina (Orientadora Nádia, DC 10/11/2015)*. No entanto, mesmo a partir do sorteio e da sondagem para melhor distribuição, a turma 7X destaca-se pela indisciplina, como podemos ver no comentário da Professora Fabiana: *Não, não sei te dizer (...) porque nos outros sétimos anos a gente não tem esses, não dessa maneira, né? Tu tens que chamar atenção, tem aqueles que se destacam, mas não da forma que acontece ali (DC 30/11/2015)*.

Esta percepção sobre o comportamento da turma 7X é corroborada pelas inúmeras ocorrências registradas no Livro de Atas da escola. Por meio destes registros pode-se ter uma melhor percepção do que é considerado “problema”.

04/03/2015, Coordenadora de turno queixa-se dos alunos, não respeitam o momento de ida e vinda da merenda “tratam com desrespeito”, a turma vai ficar sem ir à merenda até ter “hábitos e atitudes cabíveis”, foi acordado com a turma toda (assina).

17/03/2015, Professora registra preocupação com o rendimento da turma, mesmo depois da conversa com os pais e alunos, a turma continua agitada e sem cumprir algumas regras estabelecidas pela escola, “visa melhor aprendizado e melhor disciplina na 7 X, professor e alunos assinam.

19/03/2015, Advertência ao aluno P.P.B por conduta inadequada deferiu palavrões ao dirigir-se a colega. “Vai te f...”. Assina

23/03/2015, Advertência, postura inadequada em sala de aula, bagunça com jogo de bolinhas de papel, batidas na mesa E..N.C e P.M.S Assinam

31/03/2015, P.M.S e A.S, encaminhados pela professora, pois apresentam atitudes inadequadas em sala, conversa, jogo de bolinhas de papel, T quebrou uma régua nas costas de A, as famílias foram convocadas. Assinam

17/03/2015, Professora registra preocupação com o rendimento da turma, mesmo depois da conversa com os pais e alunos, a turma continua agitada e sem cumprir algumas regras estabelecidas pela escola, “visa melhor aprendizado e melhor disciplina na 7 X”, professor e alunos assinam.

16/04/2015, responsáveis dos alunos 6X, 7Y, 7X participaram da reunião para buscar soluções referentes a condutas inadequadas dos alunos em sala de aula.

Ao começar a ler o Caderno de Atas de registro do SOE sobre a turma 7X, desde o começo das aulas ela vem recorrendo a critérios de condutas, atitudes e posturas inadequadas que estão envolvidas com a prática da conversa paralela, dos palavrões e xingamentos entre os estudantes e jogo de bolinhas de papel. Contudo, identifica-se, também, a preocupação de alguns/algumas educadores/as referente ao processo de aprendizagem: estes/as estudantes não estão rendendo, como fazê-los/as render? Imaginar que no começo do ano uma turma em sua maioria já

demonstrou desinteresse, postura desrespeitosa, em que a bagunça se generaliza em questão de segundos, há como evitar o baixo rendimento?

Estes dois conjuntos de significados povoam as percepções das/os professoras/professores acerca da noção de problema. Ao serem questionadas/os sobre o que entendem por “aluna/o-problema”, estas ideias-força aparecem, como se pode perceber nas reflexões do corpo docente e diretivo. Neste sentido, as ponderações das/os professoras/professores a seguir são interessantes de se analisar, pois sintetizam os sentidos em torno da relação aluna/o-problema/indisciplina e comportamento inadequado.

Um aluno que não tem um comportamento adequado, ele não está à altura do comportamento que se espera dele, que seria um aluno que respeita os limites que o professor propõe. Um aluno que não cumpre com as tarefas dele então seria nisso, o aluno que foge um pouco do padrão que sabe respeitar os limites que se propõe para ele (Pesquisadora- os limites?) da convivência na sala de aula não se trata, ah a gente não quer um aluno sentadinho, quatro horas diárias, mas o aluno no momento que é pedido pare, pare nem que depois ele continue. Se sabe que os jovens de hoje são bem ativos, mas tem alguns momentos, que precisam parar então quando ele não sabe respeitar esses momentos eu acredito que seja um aluno problema (Professor Carlos, DC 10/11/2015).

Eles ficam implicando um com outro, eles ficam xingando, xingamentos assim que para ti são absurdos a questão de levar a família também, ah xingar a mãe, xingar a irmã, sabe? Coisas assim que são absurdas. Questão de qualquer coisinha já se baterem, as questões das brigas, de marcar briga de filmar a briga, achar isso legal, as questões de valores, mesmo (Professora Tereza, DC 25/11/2015).

Eu acho assim que ela dificulta né o trabalho do professor e causa o fracasso deles assim, o baixo rendimento deles (...) ah, eu acho que é assim, oh, os xingamentos entre eles, eles começam a discutir, se colocar apelido, se xingar, não chegam a agressão física, mas muitas vezes a gente até tem medo que isso aconteça, fica com medo que aconteça, mas eu acho que é isso, as conversas constantes, exibicionismo, as vezes eles querem chamar a atenção então eles acabam tumultuando a aula, por que eles sempre tem plateia, aqueles que querem chama a atenção, eles conseguem a plateia, eu digo isso pra eles muitos deles insistem, fazem isso pra chamar a atenção e conseguem, por que os outros acabam dando atenção pra eles e achando graça daquilo que eles fazem(Professora Fabiana, DC 30/11/2015).

A falta de respeito deles com as coordenadoras de turno, principalmente. Porque volta e meia, não sei se tu podes perceber que as coordenadoras trazem eles. Porque eles não respeitam, jogam a comida no outro na hora da merenda, comida que muitas vezes o próprio aluno que está jogando ele não tem em casa para comer, mas ele pega e joga, joga a tigela, ele joga a fruta. Então fruta é o que mais

voa na hora da merenda e são alunos que a gente, sabem que eles não tem condições de ter uma maçã dentro de casa, mas eles colocam fora na hora da merenda, isso eu acho uma maneira de expressar a indisciplina (Coordenadora Julia, DC 18/11/2015).

Outra coisa o jogo de bolinhas na sala de aula que isso aí é velho, é do nosso tempo! É, mas assim professor que não tem, tu vês ali, não sei como foi tuas observações na aula de matemática que era a professora de matemática era a que mais reclamava da indisciplina da turma, que não podia virar para o quadro para copiar. Não sei como ficou depois esta situação. Conversamos com eles nós tivemos assim, oh, mais do que sete. No 7ºX nós perdemos a conta de quantas vezes foi feito trabalho, de quantas vezes entrou Silvia e Nádia para conversarem com eles. Daí tu faz para eles refletirem, pergunta, muitas vezes, muitos momentos tu consegues fazer com que eles parem e pensem sobre o que eles fizeram, na verdade que eles reflitam sobre aquilo ali que eles fizeram, é, eles sabem que é errado, por que todos ali sabem que eles estão agindo errado, e eles fazem para chamar a atenção, sabe! (Coordenadora Julia, DC 18/11/2015)

No entanto, a própria ideia de indisciplina é relativizada pela Orientadora Nádia, que pondera que a escola passou por mudanças por meio de trabalhos implementados pela orientação, de maneira a transformar o olhar do corpo docente em relação a *bagunças clássicas*, as quais devem ser contornadas em sala de aula pelos próprios docentes. Neste sentido, a reflexão da Orientadora Silvia é significativa:

O aluno jogava borrachinha e vinha para o SOE [como] aluno indisciplinado. Aí, com o nosso trabalho, fomos tirando [essa prática] do professor: assim, oh, se não é um caso grave de aluno problema. Então esta visão já mudou bastante, agora está mais centrada no ensino-aprendizagem. O professor já está entendendo melhor, tendo uma visão melhor do que é um aluno indisciplinado, do é que indisciplina. Agora, neste ano de 2015, realmente estamos bem focados no ensino aprendizagem. Estes rótulos, esta visão rotulada do teu aluno que tinha antes, na educação pega a listinha e detonava a criatura e o professor já chegava na sala de aula no primeiro dia com aquela imagem negativa do aluno, a gente tentou terminar e acho que agora este ano a gente teve a prova que realmente não tem mais este rótulo (Coordenadora Silvia, DC 10/11/2015).

E continua sua reflexão, concentrando-se na turma 7X:

E especificamente no 7X, se tu comparares como eles entraram no início de 2015 e como estão hoje (...). Hoje a gente quase não recebe aluno do 7X para resolver questões de indisciplina. Se tu fores ver as atas, tu não encontras quase atas do 7X por indisciplinas, mas por infrequência ou o problema de aprendizagem. Naquela turma os professores tiveram uma conquista bem grande. Se eles são queixosos para ti nesta questão, mas a gente vê assim, oh, a caminhada foi bem grande com eles, tem o Fulano, um exemplo claro, mudou da água para o vinho esse ano e é do 7X, ele chorava, nem chora mais, bem menos do que antes. E é uma conquista que a escola teve, vejo assim. (Orientadora Silvia DC 10/11/2015)

A relação entre indisciplina/comportamento inadequado e dificuldade de aprendizado/baixo rendimento feita pelo corpo docente e diretivo da Escola aponta para um importante elemento que leva a ponderar sobre a relevância da Educação escolar na vida do corpo discente.

Um aluno problema no caso é aquele aluno que não tem interesse, que é desinteressado, tem baixo rendimento devido a isso, então é a indisciplina, a indisciplina o desinteresse que causam o baixo rendimento, o fracasso escolar (Professora Fabiana, DC 30/11/2015)

Definiria um aluno problema, um aluno que não faz questão, em primeiro lugar, para mim um aluno problema é um aluno que faz questão de vir ao colégio, e não quer aprender, por que principalmente na nossa comunidade é isso que se vê. Eu nem vejo os problemas que envolvem a indisciplina, ah, os fatores externos da escola, eu não levo tão em conta, quanto a boa vontade deles mesmos fazerem, querer aprender ou não, essa iniciativa, coisa de eles não querem aprender, não vem nem de casa, parte deles mesmos, você pode pintar o sete que eles não (coordenadora Julia, DC 18/11/2015)

Eu acredito que o aluno problema é aquele que não quer, a escola não consegue, estou falando da parte da coordenação, que a escola não consegue que ele aprenda, que ele não consiga alcançar os objetivos de aprendizagem. Eu sei que tem o aluno- problema que é na parte da indisciplina, tem como consequência sempre a falta de aprendizagem. São muito poucos alunos que são indisciplinados e conseguem alcançar os objetivos propostos pelos professores, pela escola que está no regimento, no PPP. Acredito que este seja o aluno problema. Assim, oh, na questão da coordenação o aluno problema é o que não alcança os objetivos de aprendizagem, passar de ano, aprender o que ele deveria ter aprendido dentro daquele ano e também na questão do aluno problema, na questão da indisciplina (Coordenadora Sandra, DC 11/11/2015)

O que a indisciplina contribui? Primeiro lugar, vive no SOE, porque daí conversa, faz ata, vai convocação, chama pai, chama mãe, chama responsável! O que mais tem, eu acho que eles perdem muito a vontade de estudar de seguir, por que tu podes ver o aluno que tu disseste ai, tu cita, o aluno problema, quais são as chances dele seguir os estudos? Muito poucos! Tu pode ver, eles chegam na 8ª, no 8º ano ali sem perspectiva nenhuma de vida, de continuar os estudos, eles não, isso é uma visão que não vejo neles, deles quererem como digo, “pessoal tem a faculdade Federal é de graça é só vocês se esforçarem”, eu não vejo isso daí, eu acho que muito das desistências dos estudos é 90% do aluno indisciplinado do que qualquer fator que contribua para ele ter uma desistência, tu entendeste?” (Coordenadora Julia, DC 18/11/2015)

A Escola por um certo tempo nos seduz enquanto criança como possibilidade de mudança e poder mais. Acreditamos que ela nos proporcionará vivenciar outras

experiências e nos provocar a transformação. Seremos além do que imaginamos. Esta sedução é aniquilada no processo de contenção dos espaços sociais que a educação acaba por excluir e rotular sujeitos em que os marcadores sociais da diferença, tais como raça/etnia, gênero, sexualidade, classe, entre outros, se interseccionam, não só atravessando este sujeito, mas arrombando-o de tal forma que a escola, neste lugar, cumpre um papel de aprisionar possíveis problemas sociais, sujeitos que não serão nada além do que a periferia lhe proporciona: barro nos tênis, futebol na rua, brigas, prostituição, drogas, marginalização. Neste espaço a escola nada mais é do que um sonho, onde nos deparamos com uma estrutura desigual e que não dialoga conosco, nos tornando copiadores e repetidores de idéias. No entanto, para estes estudantes a escola é a possibilidade de ascensão, de um futuro melhor de trabalho.

A fala da Coordenadora pedagógica Sandra é uma das perspectivas dissonantes neste contexto, pois problematiza a defasagem entre a escola e o mundo da/o aluna/o. Ao ser questionada sobre como via as possíveis soluções para as situações de indisciplina e baixo rendimento, ela apontou que:

Eu acho que tem que ter sempre é atividades motivadoras pra eles, por que aquela coisa assim ah todos os dias maçante, fazendo sempre a mesma coisa eu acho que tira o interesse do aluno, ele não tem vontade de vir pra escola, e se ele vem obrigado, por que o ECA exige ou porque o Bolsa Família exige, então ele vem porque ele é obrigado, não porque ele gosta. Então eu acho que ele vem, mas para incomodar, vai acontecer, vai ser indisciplinado. Então eu acho que uma outra coisa que eu sempre falo, se tiverem projetos, projetos bons ou um tema gerador que interesse também a eles, faça que tenha algum resultado pra eles no dia a dia por que às vezes tem umas coisas assim, oh que até quando a gente é estudante mas onde é que eu vou usar isso? Coisas que tenham mais significados para eles, mesmo dentro dos conteúdos. (Coordenadora Sandra, DC 11/11/2015)

Esta reflexão da coordenadora tenta problematizar possíveis formas de transformação neste espaço, repensando a prática pedagógica como “meio” para incentivar, aproximar, que o conteúdo seja significativo para a realidade destas/es estudantes, esta perspectiva contrasta com a forma como as/os docentes se percebem nesse processo. Ao serem questionadas/os sobre como se viam neste jogo, as reflexões apontam para um certo desânimo e frustração, melhor vocalizadas na fala de um professor que me respondeu com um lacônico, mas significativo *meio impotente* (Professor Bento DC 30/11/2015). Contudo, não se encerram aí.

Assim oh, com bastante dificuldade muitas vezes a gente faz um planejamento chega lá e tu sai frustrada porque tu não consegues desenvolver tua aula como tu gostaria, mas assim oh, a gente chama atenção, tu para a aula, tu conversa com eles, explica né, fala da importância, assim chamando eles, conversando, só pelo dialogo mesmo. (Professora Fabiana, DC 30/11/2015).

Acho que enquanto educadora tenho que conversar com eles e mostrar as possibilidades, e dizer que esse momento, este espaço é para aprendizagem, que é para construção do conhecimento e que só vai auxiliá-lo para vida, por que o conteúdo a gente sempre contextualiza eles na maior forma possível para eles enxerguem na sua realidade e possam transformar, né, intervir na realidade deles, este é meu maior objetivo, fazer com que eles compreendam a minha matéria que é matemática, e saberem enxergá-la, ela quando forem ali na, no bar, quando for no supermercado, quando forem utilizar o transporte, então entender, né por que é assim a questão da localização, tudo, fazer com que eles entendam, compreendam né, e talvez que intervenham na realidade deles. (Professora Tereza, DC 25/11/2015)

Eu vejo meu papel como eu te disse, a prioridade é a aprendizagem do aluno ta, e como eu te disse todo tempo que temos disponível a gente fala que é para o futuro deles, esse tipo de conversa que é para eles. O estudo que eles não podem sem nenhum lugar ir, sem ter estudo, eu vejo meu papel de incentivar todo dia o aluno. Diálogo, conversa eu acho, eu acho que é muito importante sim! (Coordenadora Sandra, DC 11/11/2015).

Com o aluno em geral procura ser o mediador, que o próprio aluno faça o conhecimento dele e a gente cria as condições para isso, na relação com o aluno problema, já é um pouco mais difícil, porque dependendo do problema do aluno tu acaba indo muito além, dependendo tu acabas sendo um pouco professor, acaba sendo o orientador, tu acaba sendo o psicólogo e até o pai. Eu principalmente os primeiros anos eu trabalhei aqui, eu tinha muitos alunos que contavam o que acontecia com eles em casa: meu irmão não me deixou dormir, meu irmão pequeno, então muitas vezes o “aluno- problema”, tu acaba tendo uma série de papéis com ele. (Professor Carlos, DC 10/11/2015).

Contudo, por vezes, as origens deste fracasso no aprendizado não são percebidas como algo que diga respeito às formas pelas quais o processo de ensino-aprendizagem tem sido promovido. Antes, as causas da inadequação e do desinteresse pelo aprendizado são atribuídas à família, que é vista como em processo de naufrágio, deixando as/os estudantes à deriva. Vejamos.

Hoje em dia a o que está mais difícil de se compreender, né, o aluno quando ele não demonstra interesse pelos estudos, quando não tem um acompanhamento da família, questão de valores, no espaço da escola ele transmite a mesma coisa. Então tu não consegues atingir ele da maneira que tu gostarias, até com a relação, não só com a aprendizagem, mas sim a questão né, da própria amorosidade, do

afeto, desta ligação, da entre o educador e o educando, mais é a indisciplina. (Professora Tereza, DC 25/11/2015).

No momento que é tu criado onde tem briga, discussão, tem bebida, tem álcool, tem droga, qual é tua reação, tu só dá o que tu recebes tu não consegues, Orientadora Nádia complementa: tu é o reflexo do meio da onde tu vem, e a orientadora Silvia finaliza: reflexo do meio. (Orientadoras Nádia e Silvia, DC 10/11/2015)

É o aluno que não tem um acompanhamento da família, lhe falta o lado afetivo. (Professor Bento, DC 30/11/2015)

Eu acho que aqui no Monumento, eu acho que o que acontece, mas é pelo o que eu vejo, é pela falta de carinho em casa e eles querem chamar atenção dentro da sala de aula, se é de bens materiais falta para ele, pra, eles. Eles são carentes de tudo, então aqui na escola é uma maneira pra eles, sei lá, estou falando pelos indisciplinados, e de se aparecerem, porque em casa eles são um, no meio de dez é só mais um. (Coordenadora Sandra, DC 11/11/2015)

Eu acho que é assim, tu podes ter percebido ali no 7x, não sei se tu conversaste, se tu tens acesso, conversava com eles fora do colégio, tu pode ver que os alunos indisciplinados, que são tachados indisciplinados, são os alunos que tem problema em casa. Não estou falando problema, com humildade, eles podem ser pessoas mais humildes, assim, e ter uma educação, tem pais ali que vem, no colégio, explicam, que tem uma humildade, tem pais que não estão nem aí! Que acham bonito, entendeu? Acham bonito responder, Ah tinha que dar mesmo esta resposta. Então é isso que eu digo, eu acho que indisciplina já vem desde casa e eles, ah simplesmente reflete dentro da escola, eu acho que vai da educação da criança, muito da educação. (Coordenadora Julia, DC 18/11/2015)

Ah, outra coisa que desde que eu cheguei no colégio dizem é a maneira deles chamarem a atenção de alguém, para alguém dar carinho, atenção, atenção para eles, atenção que eu digo atenção. Carinho, conversa, por que em casa apanha, por que a mãe é usuária de drogas, tu entendes? Então eles fazem, mas eu vejo a indisciplina como isso principalmente a merenda, como eles se comportam na merenda, esse jogo de bolinha, a função do apelido eu acho que é uma indisciplina, falta de respeito, eu acho que cada vez, na real, cada vez está pior, por que se perdeu completamente o respeito que existia entre aluno e professor. Como eu disse eu estou sempre assim, faz pouco, apesar de eu ter entrado no começo do ano, eu conheço, conheço o que mora, o que vem pra aula pra chamar atenção, por que é aquele que mora lá onde não tem luz, porque nós temos alunos que moram onde não tem luz elétrica, que não tem banheiro dentro de casa, que faz as necessidades dentro de uma lata, tu entendeu? Então eu conheço da onde vem a grande parte da indisciplina eu já conheço da onde vem, entendeu? Há mãe como te disse que é usuária de drogas, daí ele faz tudo para chamar a atenção na sala de aula, a gente conhece os problemas, como tu disse o “aluno problema”, aí é por que tu conhece a história dele, eu acho essa conversa acho essencial, eu acho que funciona muito, eu acho que é muito válido, por que como te disse quando tu senta, quando tu cria vínculo com o aluno, de que eles saibam, tu pode trocar ideia com

ele, ele te conta muita coisa, te conta e pensa muita coisa que nem um aluno do 4º ano, nós tentamos. (Coordenadora Julia, DC 18/11/2015).

Aqui na realidade da escola é um pouco mais comum a desestruturação familiar. Geralmente aqueles alunos que são os mais indisciplinados, você vai ver sempre é a mãe que abandonou, o pai que abandonou, o pai alcoólatra, um membro da família envolvido com droga, o próprio aluno que se envolve com droga...Então alguma coisa que faltou na família, uma desestruturação familiar (Professor Carlos, DC 10/11/2015).

Uma que é o interesse também, não chama a atenção dele e depois questões de ordem familiar, assim, de valores, acho que é isso, valores, família, eu acho que deveria estar mais presente. (Professora Fabiana, DC 30/11/2015).

Ah pode ser devido a vários fatores, devido a esta falta de limites, que pode ser na família, a falta de acompanhamento familiar, ou até mesmo a questão de que eles fazem isso para chamar a atenção, porque são carentes com relação à atenção, carinho então, talvez façam isso, por este motivo, questão mesmo de valores, por que a questão de fazer isso para que todo mundo perceba ele, pra ser aplaudido, por que muitas vezes, eles acham a maioria deles acham bonito, ah não lá é o cara, ela também de fazer isso e acham legal (Professora Tereza, DC 25/11/2015)

Nesta seção em que apresentamos e problematizamos o olhar da escola está implícito o choque de universos simbólicos distintos, bem como perspectivas educacionais vinculadas às tensões entre o corpo docente e a vida do corpo discente, a certeza da desestruturação familiar, do abandono, do quanto *maçante* é estar na escola, o desinteresse e o não querer. A escola assume ser passiva à falta de vontade, desacreditando os/as educadores/as no seu potencial maior: o/a de mediador/a, facilitador/a, integrador/a, tornando/a-o/a estático/a e impotente às mazelas das relações de poder que esvazia corredores, que fecha os portões, e convida simbólica e concretamente a retirarem-se da escola, lembrando que a educação é um processo dinâmico, relacional, dialógico, tensionado pela diferença, mas não pode ser executado pela intolerância.

De forma geral, neste capítulo tentei sintetizar as principais idéias em torno da noção de problema do ponto de vista da Escola e seus diferentes significados, sua estreita relação com a indisciplina e esta, por sua vez, com inadequações e conflitos de valores distintos entre o corpo docente e discente. A Escola a ter este estranhamento, este choque de valores, de condutas, concepções de família, acaba por se desestruturar no que se refere à Educação (priorizando regras, mantendo distanciamento da realidade dos discentes). O simples não querer, o problema, a

indisciplina, as *bagunças clássicas* (*jogo de bolinhas, xingamentos entre discentes*) se tornam a desculpa do fracasso escolar, da reprovação, desviando o olhar para o real e contundente fato: a inadequação da/o aluna/o como fruto da diferença de visões de mundo, valores distintos em jogo.

CAPÍTULO III

A juventude da periferia na escola: o que é *problema*?

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer parcialmente as partes. (PASCAL, 1976, *apud* MORIN, 2011:35)

No capítulo anterior podemos analisar o olhar da escola para as/os estudantes dissidentes, bem como problematizar o quanto a educação naquele espaço por muitas vezes naufraga e não surgem possibilidades de transformação. O processo educacional tornou-se uma ilha, deixando à deriva a comunidade escolar, educadoras/educadores, estudantes e responsáveis, tensionadas/os por vários fatores, marcadores sociais da diferença que atuam, se articulam, reforçando a distância e o estranhamento. Neste capítulo vamos nos deter nas relações dentro da sala de aula, entre eles e elas, as/os dissidentes. Conhecê-las/os nas suas microrrelações, suas práticas, gostos, dia-a-dia, para entender as variantes e as múltiplas relações que possuem, pois cada um dentro da sala traz consigo um universo. Para tanto, este capítulo está organizado em três seções, que aprofundam as definições sobre a noção de problema, agora do ponto de vista do corpo discente. Esses outros sentidos nos ajudam a complexificar aqueles apresentados pelo corpo docente.

3.1. Como se (re)conhecem: a identidade é de problema?

Num momento da pesquisa *fico sozinha com eles, que vem em minha direção e me encham de perguntas: o que tu fazes aqui? O que achaste da turma? –*

Respondo um lacônico, Tranquilo...Bruna¹² ri e questiona: Tranquilo? Dizem que somos os piores da escola! (DC 02/09/2015).

Eles/as tem conhecimento do rótulo que possuem na escola, sendo estes os “piores”. Outro ponto de choque entre o corpo docente e discente é o poder de controle e pré-julgamento. Uma manhã foi tensionada pela busca por livros que não foram encontrados, como registrei em meu Diário de Campo:

Recolhem os livros e os trabalhos, na contagem faltaram dois livros. O professor pede para que todos vejam debaixo de suas mesas e que olhem dentro da mochila, pois podem ter guardado por engano. Começa um tumulto e comentários entre a turma: é, tem que ser muito chinelo para roubar livros. Bando de ladrão! O professor pede que Cristiano¹³ olhe sua mochila, ao que reage irritadamente, virando todo material no chão. Abre a mochila, mostra-a e diz: não tem mais nada aí! (DC 11/09/2015).

Cabe lembrar que realmente foi feita a contagem e faltavam dois livros, no entanto o docente agiu informado pelas pré-noções, buscando entre o grupo, um aluno em específico para que lhe mostrasse a mochila. Cristiano é considerado o pior aluno da turma e não era de se esperar outra atitude dele, senão a de esparramar o material de sua mochila, quando foi solicitado que a revisasse para verificar. Para contrapor, e entender um pouco estas relações entre aluna/o-professor/a, este mesmo aluno assumiu uma atitude de rebeldia em meio a uma avaliação, na aula de outra professora. Vejamos:

A professora chama a atenção de Cristiano sobre estar riscando na mesa, ao que responde: minha caneta não está funcionando. Ela pede a ele que se ajeite. Ele Pega, então, sua folha de rascunho, debruça-se sobre ela e continua riscando, agora sobre a folha. A professora começa a recolher a prova e pede que todas/os se mantenham em silêncio. Quando chega a vez de Cristiano chama novamente sua atenção: você não colocou seu nome na prova? Cristiano responde novamente: falei que minha caneta não está funcionando. A professora pede, então, uma caneta para que ele assine e sob sua orientação, ele assina e coloca a data (DC 15/09/2015).

¹² Bruna é um jovem de 13 anos, autodeclarada negra, vive com a mãe, irmão maior de idade e irmã de 2 anos; na escola seu resultado final é de 98% de frequência, aprovada em todas as matérias, sua média menor é 73 Língua Portuguesa, sendo uma das alunas que possui maiores notas da turma, considerada aluna padrão.

¹³ Cristiano é um jovem de 14 anos, vive com mãe/madrasta, e duas irmãs menores, na escola é considerado o “pior” aluno, é repetente do 7º ano e já havia sido transferido para outra escola, que a transferiu novamente na metade do ano.

Esta passagem é exemplar para problematizarmos como se lida com o “problema” no recorte empírico da pesquisa. Analisemos a situação: um aluno, no final do segundo trimestre, se mantém debruçado sobre a classe no momento da aplicação da prova, e em alguns momentos tentando rabiscar com uma caneta que não funcionava. A atitude foi, aparentemente, de descrédito e somente na hora de recolher a avaliação, a docente conseguiu uma nova caneta, para que ele colocasse a data e assinasse seu nome completo e nada mais. Não percebi uma única tentativa de apelo ou questionamento sobre a atitude de não fazer a prova ou ele ter sido chamado para orientação, para juntos buscar formas de reavaliar ou recuperar este aluno. Presenciei situações em que, por muito menos, vi ele ser encaminhado ao SOE sob a justificativa de ter bagunçado ou respondido ironicamente aos/às educadores/as. Longe de avaliar a atitude da docente, o que é relevante aqui é perceber os mecanismos insidiosos do imaginário acerca do “aluno/o-problema” operando na relação docente/escoladiscendente. Teria, a escola, desistido dele? O rótulo *turma dos piores* acaba por agir em diferentes momentos, trazendo resultados nefastos para a própria subjetividade destas/destes discentes. Tal rótulo torna a turma conhecida na escola e admirada, por um lado e (pelas outras turmas, que os veem como os que não se submetem às regras), depreciada, de outro. Resultando no descrédito de que possam ser os melhores.

Numa ocasião, uma escola de Cursos técnicos para adolescentes distribuiu vale descontos para a turma. O *slogan* da propaganda era de que apenas os melhores foram escolhidos para ganhar o desconto. Empolgados começam a pesquisar se alguém, na turma, havia recebido.

Começam a perguntar quem vai fazer os cursos, daqueles caras. “Somos melhores”, lembra Luciana¹⁴. No panfleto diz que os melhores alunos receberiam. Quem recebeu? Paulo? Mario? Pedro?¹⁵Ih, vocês são os melhores da turma? Maria¹⁶ coloca que também recebeu, Pedro ri e diz: “somos os melhores!”. Observando a movimentação, penso que todas/os acabaram recebendo o panfleto. Maria, desconfiada, alerta: tem uns aí que receberam que não sei não! (DC 04/11/2015)

¹⁴ Luciana é uma jovem de 13 anos, mora com pai, mãe e irmã, na escola é considerada a melhor aluna e representante discente da turma 7X, têm 96,9% de frequência e sua nota mais baixa é 76 em matemática.

¹⁵ Paulo, Mario e Pedro são jovens de 15, 16, 14 anos de idade, este trio geralmente está no centro de várias cenas de bagunça na sala de aula, os três já foram reprovados em algum momento da sua vida escolar.

¹⁶ Maria é uma jovem de 12 anos, é adotada, mora com pai e mãe e tem dois irmãos maiores de idade, na escola é considerada uma menina inquieta e que já se envolveu em brigas anteriormente.

Apenas acreditar na educação como ponto transformador é uma ilusão, quando esta não é pensada e repensada levando em conta todos/as seus/suas atores/atrizes, quando um/a estudante não acredita mais em si, acredita não ter capacidade de estar naquele lugar, passa-se a questionar se, de fato a educação é transformadora. De certa forma, sim, pois transforma sonhos em pesadelos, quando acredita que seus/suas estudantes são problemas sociais, e não reconhecem sua parcela na construção deste público.

Outro aspecto importante na reflexão sobre identidade de “aluna/o-problema” está no autorreconhecimento. Ao serem interpeladas/os sobre o que entendem pela expressão “aluna/o-problema” ou se já tiveram contato com algum/alguma, recebi a indicação de Cristiano. Vejamos: *Aluno problema, tipo um aluno que é problema? Já. O Cristiano, aquele aluno que não quer nada com nada, para ele a escola é uma brincadeira, era bem o que aquele aluno da nossa aula ali fazia. (Cintia¹⁷, DC 26/11/2015)*. Outros colegas continuam a citá-lo: *Um aluno que é problema, que incomoda, o Cristiano. (Ricardo¹⁸, DC 25/11/2015); Aluno-problema? Já, o Cristiano é um (Paulo, DC 01/12/2015)*. Cristiano assume que é um *problema*. *Várias vezes, significa “eu”, tem meu primo que está chegando [para estudar na escola] e já tá rateado de pá (Cristiano, DC 11/01/2016)*. Mas essa auto identificação não se restringe apenas ao Cristiano. Há outro estudante que acaba por se assumir também como parte do *problema* da turma 7X: *Mário sacode a cabeça e diz: bagunça, eu! (Mario, DC 25/11/2015)*. Estas/es alunas/os conhecem e se reconhecem neste processo de ser “aluna/o-problema”, demarcando o que entendem por, e quem são seus atores principais, onde dois assumem serem protagonistas diretos.

Já no que diz respeito à noção de indisciplina, as definições seguem parecidas com as dos docentes. Vejamos: *Eu entendo que é o aluno que não sabe fazer os temas, que não se esforça. (Ana¹⁹DC 02/12/2015); É uma pessoa que não tem disciplina, que não tem educação com as pessoas, respeito, aqui na escola tem muita*

¹⁷ Cintia é uma jovem de 13 anos, diz não ter pai, e ter sido criada apenas pela mãe, mora com a mãe, irmão e cunhada, na escola é uma menina calma, tem 95,4% de frequência e sua nota mais baixa é 70 em matemática.

¹⁸ Ricardo é um jovem de 13 anos, atualmente está passando uma temporada com os avós, mas afirma que mora com a mãe e mais quatro irmãos, não sabe o nome do seu pai, na escola é um jovem ativo, um pouco inquieto, participativo, tem 93,3% de frequência e sua nota mais baixa é 61 em Língua Portuguesa.

¹⁹ Ana é uma jovem de 12 anos, venho transferida no final de ano, devido mudança da família para o Bairro, mora com pai, mãe, seis irmãos/os e o avô, na escola é quieta e calma, tem 100% de frequência, e sua nota mais baixa é 6,0 em Língua Portuguesa e Ensino Religioso.

indisciplina, os pais não têm uma rédea. (Luciana, DC 24/11/2015); Indisciplina é ser indisciplinado na escola, na sala de aula, não respeitar regras da escola. (Pedro, DC 25/11/2015). E exemplificam com algumas situações recorrentes: (...) bolinhas de papel, estas coisas sabe? Quando se juntam de soquinho... Isso acontece bastante. Sempre vão para a orientação por causa disso. (Bruna, DC 24/11/2015); Eu acho que foi quando minha colega não quis fazer uma prova pra mim; é indisciplina também. (Cintia, DC 26/11/2015); Tipo desrespeitar regras na sala de aula, tipo assim, o professor manda alguma coisa e tu desobedece. (Pedro, DC 25/11/2015).

As suas reflexões e falas sobre problema e indisciplina convergem para as definições do corpo docente. Há, ao que parece, uma apropriação e um conhecimento dos parâmetros reconhecidos de bom comportamento. Assim como há, também, um profundo conhecimento dos encaminhamentos que a escola dá para a resolução dos casos: *Fazendo ata, chamando os pais, aí ele vai pro conselho, vai pro promotor, depois não sei. (Elias²⁰, DC 26/11/2015); Vamos lá pro SOE, avisam os pais, mandam bilhete. (Diogo²¹, DC 26/11/2015); A professora de lá diz que a primeira vez que tu vai lá tu só toma uma advertência, se é a segunda tu toma uma advertência e chama os pais, já na terceira eles é? Eles o convidaram para se retirar da escola, assim eles fizeram com o Cristiano. (Luciano²², DC 25/11/2015)*

Importa destacar a prática do *ser convidado/a a se retirar*. A expulsão não é mais permitida, contudo surgem outros mecanismos utilizados com o mesmo peso, como por exemplo, a transferência, como o foi no caso em questão. A forma como acaba acontecendo, é tomada como uma forma de expulsão, pois independentemente da vontade e da disponibilidade da família e da distância das potenciais escolas destino, a escola entrega o atestado de frequência. Mesmo se o processo não for finalizado, a/o estudante não pode mais retornar à escola²³. Tendo-se em vista essa situação, é interessante perceber como Cristiano, o aluno-problema exemplar, elabora o processo de transferência. Ao final das entrevistas, deixava um espaço livre para as

²⁰ Elias é um jovem de 12 anos, mora com avô e avó tem 4 irmãs/os, na escola Elias é agitado e faz parte da bagunça, tem frequência de 95,6% ficando em progressão em duas disciplinas das quais não alcançou média para aprovação, sendo elas: Matemática 53 e Língua Portuguesa 52.

²¹ Diogo é um jovem de 14 anos, autodeclarado preto, mora com pai, mãe e irmãs/os que são casados e uma irmã que é menor, na escola é participativo na aula e, participa ativamente das bagunças, tem 88,5% de frequência e sua nota menor é 65 em Língua Portuguesa.

²² Luciano é um jovem de 12 anos que mora com mãe, pai e irmã/o, na escola é vice representante discente da turma, comportado e quieto, tem frequência de 97,4% e sua nota mais baixa é 63 em Língua Portuguesa.

²³ Analisarei esta situação no capítulo seguinte.

suas manifestações, sugerindo que deixassem uma mensagem à escola e aos/as professores/as. Cristiano foi um das/os poucas/os que o utilizaram e o fez com a seguinte mensagem: *Que eu amo muito eles. Agora eu vou ver se vou ali pra Escola Oscar, por que no Monumento não dá mais, não dava porque eu incomodava demais.* (Cristiano, DC 11/01/2016).

Neste processo de identificação, mesmo havendo resistências a se enquadrar na definição de problema, reconhecer-se como turma indisciplinada confere a estes sujeitos um outro olhar sobre si, sobre a escola e sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. Vejamos se é nesse processo que se localiza o problema.

3.2. Será a aprendizagem, um “problema”? As brincadeiras inteligentes

A observação participante dentro da sala de aula proporcionou-me vivenciar a complexidade das relações que se dão que em muitas vezes são tomadas como complicadores no processo de aprendizagem. Um desses supostos complicadores pode ser identificado no que chamarei, na falta de caracterização melhor, de “brincadeiras inteligentes” no contexto de sala de aula. Tais brincadeiras, à primeira vista, podem ser tomadas como estopins para a bagunça. No entanto, ao observá-los mais de perto, pode-se perceber como estes/estas estudantes se apropriam dos conteúdos, resignificando-os, ao mesmo tempo em que subvertem as relações verticais estabelecidas entre o ensino e aprendizagem. Vejamos uma situação observada na aula de Ciências.

O professor elenca as partes do corpo, atribuindo-lhes um número a cada uma e solicita que a turma organize as partes relacionadas: Cabeça (1), Pescoço (2) e assim por diante. Os/as estudantes questionam a ordem do exercício, perguntando várias vezes como deve ser completado. Ele tenta explicar, quando surge outra questão. Um menino comenta “e quando as partes do corpo se encontram? O quadril, por exemplo?” Menina retruca: “cala a boca!” Outra estudante complementa: “vão aprender a lavar as cuecas!” (DC 17/08/2015)

Esta subversão do exercício conduz a aula para algo de interesse da turma. As partes do corpo, elencadas e enumeradas pelo educador permitem que possam trazer para a roda o que naquele instante lhes é pertinente. Podiam ser aclamadas outras partes do corpo, como as mãos, a boca, mas o quadril antes silenciado, torna-se o

foco da aula, não por acaso. Talvez por ser esta a parte do corpo, continente da sexualidade, que deve ser disciplinada em nome das atitudes adequadas, regrando o conteúdo apenas no biológico. No entanto, a brincadeira subversiva da ordem se dá trazendo para a cena a relação entre os corpos, demonstrando que sabem os pontos que provocam silêncios do/a educador/a e a fragilidade do sistema educacional da escola, que controla os corredores, mas não a imaginação para burlar a vigília sobre a regra. Tal disciplinamento pode ser mais fortemente compreendido em relações às brigas que, em geral, envolvem disputas amorosas, que serão analisadas no próximo capítulo. Vejamos outra brincadeira.

Na aula de ensino religioso, o telefone da educadora toca por duas vezes. Na segunda, ela atende e começa a conversa e sai da sala; Toca celular da professora, ela pega o aparelho da bolsa e olha, um deles comenta: "parece meu telefone, quer dizer, do meu avô dei pra ele! A professora sorri. O telefone dela toca novamente atende o telefonema, e sai da sala conversando e ouve-se um "Alô, Paula?". A turma imediatamente aproveita a deixa para zoar o colega de nome homônimo: "Paulo é a tua fêmea que tá ligando pra ela!" (DC 09/09/2015).

Sentada no final da sala, fiquei sem entender aqueles comentários e risos referentes ao colega Marcelo. Ao retornar para a sala, a professora tampouco identificou que o foco dos comentários era sua conversa com a "fêmea" do Paulo. Mais uma vez, tinham encontrado uma brecha na barreira do regramento e bagunçaram. Sem serem notadas/os, trazem a linguagem do jogo de trocadilhos diários que praticam entre eles/as, sem que a educadora perceba que ela está envolvida intimamente na brincadeira. Há, uma outra situação, ainda com a professora de ensino religioso, que gostaria de apresentar por considerá-la significativa do ponto de vista da apropriação de códigos culturais, da explicitação das estruturas de desigualdade sociais e da posição destes/as estudantes nestas estruturas.

A atividade era de leitura e reflexão sobre o texto "A Flor e a Borboleta"²⁴. O texto versa sobre uma alegoria acerca do desejo humano, as manifestações do divino e agradecimento às dádivas recebidas. Parece querer ensinar a resignação e a gratidão. Em suma, um sujeito pede a Deus uma flor e uma borboleta e lhe são enviados um cacto e uma lagarta. O sujeito indigna-se, pois seu pedido não fora atendido. Cristiano, mesmo se mantendo agitado e aparentemente sem interesse na aula, se propõe a responder sobre o que

²⁴ Uma versão desta fábula está disponível no sítio católico Aleteia (<http://pt.aleteia.org/2014/08/13/o-pai-o-filho-a-flor-e-a-borboleta/>, acesso em 06/06/2016)

entendeu do texto apresentado pela professora: “É como eu, uma vez pedi para Deus uma Hayabusa²⁵ e ele me deu uma CG²⁶!” A professora balança a cabeça em atitude reprobatória e comenta: “guri idiota”. Incomodada com sua colocação, e entendendo como desvio de assunto tratado em sala de aula, pois não vê ligação nenhuma com o texto, passa-lhe um sermão fazendo uma reflexão sobre o tempo que estão colocando fora: “o dia tem 24 horas, na escola ficam apenas 4 horas e não se empenham, daqui a dez anos não adianta se arrepender, cada um faz sua história, ninguém faz nada por ninguém, por isso vocês vão receber o que estão plantando hoje: nada, e se contentam com nada então!” Cristiano murmura, “eu durmo 8 horas”. (DC 09/09/2015).

Pode parecer impertinência do estudante ou até mesmo uma brincadeira infantil, mas lembrar que dormimos oito horas por dia nesta situação traz um indicativo de padronização: todos deveriam dormir oito horas por dia, pelo menos recomendasse. Nesta mesma direção, todos careceriam estar aproveitando as quatro horas na escola. De forma geral, todos/as deveriam aproveitar este tempo na escola, não somente as/os estudantes, mas também os/as educadores/as, a direção, todos/as que de alguma forma participam do processo de ensino-aprendizagem. A lembrança da padronização recomendável para um sono reparador, denota quão ambíguo fora o sermão.

Entre o corpo docente, as brincadeiras são identificadas como agressões ou atitudes inadequadas. Em vista disso, percebi o quanto o discurso do/a aluno/a considerado/a problema é bloqueado pela incompreensão. Neste sentido é importante lembrar Edgar Morin (2011), que nos propõe repensar nossa prática quando nos relacionamos com o que não compreendemos:

A incompreensão produz tanto embrutecimento, quanto este produz incompreensão. A indignação economiza o exame e a análise. Como disse Clément Rosset: A desqualificação por motivos de ordem moral permite evitar qualquer esforço da inteligência do objeto desqualificado de maneira que um juízo moral traduz sempre a recusa de analisar e mesmo a recusa de pensar. (MORIN, 2011:85)

²⁵ Trata-se de uma motocicleta da marca Suzuki, avaliada em torno de R\$63.000,00. Segundo o sítio da fabricante, ela é apresentada como uma “máquina combina impulso impactante, maneabilidade incomparável, proporcionando um passeio suave nas ruas da cidade ou estradas. Sob seu design bate o lendário motor da Suzuki Hayabusa. A sensação do poder da ressonância evoca uma atitude de autoridade ousada, tanto da máquina quanto do piloto. Seu desempenho incomparável proporciona um passeio divertido e alegre em qualquer velocidade, colocando uma barreira nos seus rivais(...)” (Fonte: <http://www.suzukimotos.com.br/MOTOCICLETAS/HAYABUSAGSX1300RA.aspx>, acesso em 06/06/2016)

²⁶ Trata-se de uma motocicleta da marca Honda, avaliada em torno de R\$10.000,00, comumente utilizada em Uruguiana pelas/os moto-taxistas.

Através dos trocadilhos, das “brincadeiras inteligentes”, das agressões verbais (segundo o corpo docente), esses/as estudantes escondem as mazelas nas entrelinhas e quem pertence àquele contexto sabe ler, pois a rua é a extensão do pátio de casa, os tios/as moram logo ali, os vizinhos/as fazem parte das práticas de diversão, o jogo de bola no campinho ou no terreno baldio, andando a cavalo, as caminhadas com os amigos/as pela vila, a ida ao cyber, comprar o lanche no bolicho antes de ir para a escola.

A escola não reconhece este sujeito como alguém inter relacional e suas várias relações sociais que a prática do dia a dia, exige, ensina, cobra, modifica, criando todo um contexto, uma rede que envolve a escola, que vai para a sala de aula, mesmo com os portões fechados, não há como impedir que “sinapses sociais” venham a ocorrer dentro e fora da escola e vice-versa.

3.3. A família é o “problema”?

Nesta pesquisa, a família várias vezes foi articulada como ponto de produção de problemas e sua imputada desestruturação, de acordo com as/os docentes, acabam por refletir dentro da sala de aula. No entanto, tomar a família nuclear como o parâmetro acaba por não abranger outras formas de organização familiar, assim como a escola como extensão destas múltiplas famílias. Para nos ajudar a compreender as características da multiplicidade de formas de família entre as camadas urbanas de baixa renda, Cláudia Fonseca (1995) aponta

a prática de circulação de crianças como uma estrutura física da organização de parentesco em grupos brasileiros de baixa renda, nossas atenções se deslocam de um “problema social” para um processo social, e nosso enfoque analítico muda “o de colapso de valores tradicionais” para formas alternativas de organização vinculada a uma cultura urbana. (FONSECA, 1995:15)

Ao contarem sobre as suas famílias e sobre o que fazem quando não estão na escola e nos seus finais de semana, pode-se perceber organizações familiares alternativas ao padrão tradicional nuclear. *Elias, por exemplo, mora com os avós e, aos finais de semana, vai para o campo jogar bola e, no domingo, vai para [a casa de] sua mãe.* (Elias, DC 26/11/2015). Já Diogo afirma que em alguns sábados *fica em frente de casa, na rua, brincando com suas parcerias. Tem vezes que vai à casa das*

suas irmãs e, de vez em quando, fica em casa. (Diogo, DC 26/11/2015). Conforme já apontando anteriormente, há dois entre as/os estudantes que afirmaram não terem pai, não os conhecem e sequer sabem seus nomes. Foram criados apenas pela mãe e irmãs/os. Outro aspecto a ser destacado é que em suas falas comentam da participação, tanto no cuidado da casa, quanto na ajuda com trabalho remunerado, como é o caso de Ana: *é bastante agitado, eu vou lá numa mulher lá, que eu não trabalho eu cuido de uma criancinha, ai tenho só que levar pra creche todos os dias.* (Ana, DC 02/12/2015). Andressa²⁷ mora com o pai e o irmão e tem várias responsabilidades: *Eu venho pro colégio e depois eu chego em casa e faço o serviço de casa e de noite eu fico com meu namorado, só!* (Andressa, DC 01/12/2015). Já Pedro, após a aula, à tarde, vai *trabalhar numa oficina.* (Pedro, DC 25/11/2015).

Estes relatos apontam para experiências de vida particulares, próprias de um ethos específico, que podem ser compreendidas na chave proposta por Cláudia Fonseca (1989):

(...)no Brasil, os grupos populares têm desenvolvido normas familiares distintas das dos grupos dominantes. Se, por um lado este fato parece óbvio, por outro, ele arrisca ser obscurecido pela grande atenção dada atualmente, em pesquisas sobre a evolução da família no Brasil, a influência da higienização, do ideal do indivíduo, e da privacidade (em suma, os valores da família burguesa). Sugiro que esses valores não conseguem se impor sem condições materiais apropriadas e, portanto, que uma boa parte da população brasileira, talvez a maior parte, não seguiu este trilho". (FONSECA, 1989: 125)

Segundo a autora, em se tratando de grupos populares urbanos, sabe-se

Que a unidade significativa de organização social é a família extensa; que esta família extensa prioriza laços consanguíneos à relação conjugal; e que a circulação de crianças entre diferentes mães de criação faz historicamente parte da dinâmica familiar destes grupos. (FONSECA, 1995: 22)

Lançar este olhar para estas múltiplas configurações familiares nos possibilita tomar as organizações familiares como complexas e plurais, respeitando a história e o contexto de cada um/a. Uma outra característica relevante do universo investigado diz respeito à proximidade da escola com a história familiar das/os estudantes.

²⁷ Andressa é uma Jovem de 13 anos, mora com pai e irmão, na escola é quieta e envergonhada, tem 87,6 % de frequência, e sua nota mais baixa é 60 em Língua Portuguesa.

A grande maioria das/os estudantes da turma 7X afirma que seus/as responsáveis estudaram nesta Escola, seus irmãos/ãs, tios/as tornando este espaço ainda mais familiar ou, como disse Elias, *a segunda casa*. (Elias, DC 26/11/2015).

Ou ainda, como aponta Cíntia, eu vejo tipo uma casa, assim. De manhã para mim o colégio é minha casa, entendeu? Onde tu vens só pra estudar. Mas eu também trago minhas coisas de casa: ser educada, continua a mesma coisa, a mesma coisa que eu sou em casa, a única coisa é que em casa eu não preciso estudar aqui eu estudo, entendeu? (Cíntia, DC 26/11/2015).

Neste capítulo tentei resgatar a juventude da periferia na escola, como estes/as sujeitos se reconhecem, seus processos de autoidentificação, problematizando em que medida a aprendizagem depende de condições oriundas da sua organização familiar ou seria mais uma justificativa escamoteadora dos universos simbólicos em confronto no espaço escolar.

CAPÍTULO IV

A Escola - o encontro do aquém e além do trevo²⁸

Se desses 50 [estudantes] nós conseguirmos que um ou dois vislumbre a graduação, uma profissão melhor, um salário melhor... E aquela colocação que fiz em sala de aula, que você acompanhava, que eu sempre digo para eles: gente existe um mundo do trevo para fora! Porque muitos só conhecem esta realidade. Pergunta se conhecem o prédio da prefeitura... Alunos de oitava série, nós constatamos porque trabalho com eles, saem daqui pegam um ônibus e descem na Baixada²⁹ e retornam para cá. Onde fica a Prefeitura, a Câmara, o Fórum Regional do Trabalho, a Esplanada, a Casa do Artesão? Zero... (Orientadora Nádia, 10/11/2015).

Depois de passar alguns dias dentro da sala de aula, fui me diluindo neste contexto. De sujeito que despertava curiosidade, passei a fazer parte da turma. Nas trocas de período, estudantes abordavam-me para conversar e contar sobre as novidades da Escola. Dentre os assuntos mais recorrentes destacam-se as brigas entre meninas que costumam ocorrer na frente da escola, na hora da saída. Para tornar o relato mais fidedigno, costumavam me mostrar pequenos vídeos, que são intensamente trocados pelo *WhatsApp*³⁰.

Uma das brigas mais populares, ocorridas neste período de pesquisa, para minha surpresa foi protagonizada por Sophia³¹, estudante da turma 7X, contra outra estudante da turma 7Y é o motivo comentado é o de trocarem comentários na internet, referente a fotos pessoais. Seguem-se os comentários *os meninos não brigam, as meninas, sim, se pegam, dizem que é por causa de macho* e finalizam, *e hoje vai ter*

²⁸ O trevo, situado na BR 472 que dá acesso ao bairro União das Vilas em que se situa a escola, alude a um marco simbólico da fronteira entre os dois mundos que estão em interação no espaço escolar: de um lado, está o corpo docente e diretivo da escola, oriundo do além trevo; de outro, o corpo discente, oriundo do aquém trevo.

²⁹ Trata-se de um camelódromo, reconhecido na região, com lojas de pequeno porte, que vendem produtos do Paraguai e réplicas de utensílios e vestuário.

³⁰ Trata-se de um popular aplicativo de celulares que têm acesso à internet, os smartphones, “que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS Como o WhatsApp Messenger usa o mesmo plano de dados de internet que você usa para e-mails e navegação, não há custo para enviar mensagens e ficar em contato com seus amigos. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio” (https://www.whatsapp.com/?l=pt_br, acesso em 13/10/2015).

³¹ Sophia é uma jovem de 12 anos, mora como sua mãe, padrasto e irmã, ela protagonizou as brigas que ocorreram em frente à escola enquanto estive executando a pesquisa, tem 75,7% de frequência, lembrando que um índice menor que 75%, ela reprovaria por frequência, mas foi reprovada em várias disciplinas por nota, é falante e alegre, sendo considerada em sala de aula uma aluna problema.

de novo! (DC 30/09/2015). Neste dia, este foi o assunto sussurrado, comentado em voz alta, na sala de aula, nos corredores, na merenda, e na saída da Escola.

Assim, cumprindo as expectativas, ao final do turno escolar, após o fechamento do portão da Escola, concentram-se em grande número, meninos e meninas, aguardando a briga. Alguns/algumas filmam em seus celulares todo o ocorrido, formam um círculo em volta das lutadoras que discutem e logo partem para a agressão física. Todos gritam e incentivam e somente após irem ao chão, engalfinhadas, as/os espectadoras/es acabam por separá-las. Chamou-me a atenção que a Escola em si, não tomou nenhuma ação inibitória da briga. Ao questionar sobre este aspecto, a Coordenadora sugeriu-me que a Escola não teria responsabilidade sobre o que ocorria além dos seus portões.

Esta situação, dentre tantas outras vivenciadas durante o trabalho de campo, pareceu-me ser ilustrativa da reflexão sobre as identidades estudantis no contexto investigado e da tensão da qual elas provém, oriundas do encontro entre mundos distintos que estão aquém e além do trevo.

Para tanto, este capítulo tratará, na seção 4.1. Mais “problemas”? O evento da *briga por machos*, valores e visões de mundo em tensões do contexto escolar como espaço de encontro de visões de mundo distintas, das quais decorrem as tensões entre alteridades, que redundam na constituição da diferença como problema. Para tanto, analisarei os sentidos produzidos em torno do evento da briga por machos. Na seção 4.2. O desfecho dos “problemas”, analisarei o que há em comum em torno dos desfechos de estudantes consideradas/os “problemas” na turma 7x.

4.1. Mais “problemas”? O evento da briga por *machos*, valores e visões de mundo em tensões

As brigas, embora acontecidas do portão da escola para fora, eram assuntos recorrentes entre o corpo discente. Numa delas, ocorrida no início da minha pesquisa, a protagonista principal era Sophia, discente da turma 7X. Desta forma, pude acompanhar mais diretamente a forma como foi tratada dentro da escola e seus desdobramentos, o que, a meu ver, sintetiza valores constitutivos de universos simbólicos em confronto no espaço escolar.

Neste sentido, uma primeira abordagem à questão, os valores em confronto e dissonância podem ser identificados na atividade realizada pela Coordenadora Nádia na turma 7X, planejada após a irrupção dos conflitos na escola. Vejamos minhas anotações de campo:

A Orientadora Nádia faz uma atividade com a turma, no segundo período. Começa com um texto de autor desconhecido intitulado 'Ser adolescente é....', que transcreve no quadro. A turma questiona algumas palavras, ela chama-lhes a atenção, dizendo que estão no sétimo ano, que estão alfabetizados e lembra-lhes de uma regra: 'Não gritem. Lembrem-se de que pessoas educadas falam baixinho!' Explica que logo que termine o texto vai entregar palavras sobre as quais terão de falar. Pelo que pude perceber, a atividade visava problematizar temas transversais como sexualidade, disciplina, família, trabalho que a orientação realiza nas turmas que apresentam problemas de aprendizagem. Assim, segue conversando sobre anomia, heteronomia e autonomia, gravidez na adolescência e a hora certa da maternidade/paternidade e apresenta alguns conceitos que tratam o texto.

Segue a orientadora: Como uma criança de 13 anos, que não tem profissão, que não trabalha, vai sustentar uma criança? Também se for ver pela outra questão, a estrutura do nosso corpo, tanto da mulher quanto do homem, está em formação até os 18 anos de idade. Então nosso corpo não está preparado para gerar uma vida, não está plenamente, e por isso não está preparado para uma gravidez precoce. Isso para exemplificar para vocês que tudo na nossa vida tem um momento. Enquanto vocês agem, na adolescência é um período de muita efervescência, né, os hormônios crescendo, muitas transformações acontecendo, a sexualidade à flor da pele, a questão da masturbação, muitas outras situações que são tabus para vocês conversarem. E sobre a palavra Anomia, quem conhece o significado desta palavra? Alguém conhece?

Roger ensaia uma resposta: 'Uma pessoa que não come, porque está triste!'

A orientadora corrige: 'Não é anemia, é A-NO-MI-A.'

Ouve-se um burburinho na sala, o grupo conversa entre si tentando achar um significado para as palavras. A orientadora explica que esta palavra está ligada a ausência de regras, que está presente nas crianças até três anos e lembra que as três palavras sobre as quais vai conversar refletem detalhadamente as fases da nossa vida, sendo a anomia a primeira fase, a heteronomia, a segunda, caracterizada pelo estabelecimento de regras e exemplifica:

'é quando a mãe em casa começa a dizer, a ensinar: não pode mexer aí por causa disso, não pode ultrapassar o limite do portão, não pode sair para rua. E a autonomia o que é gente?

Roger responde: 'Independente!'

'Independente!', festeja a orientadora e segue com a aula perguntando à turma: 'O que procuramos na vida?'

A turma, empolgada, responde em uníssono: 'Amor!'

Ela responde: 'Não! Procuramos ser autônomos e independentes! É essa a importância da família na vida de vocês e da escola também: o estímulo a atitudes independentes e autônomas. Autonomia quer dizer que para sermos

independentes e autônomos também você já tem as regras introjetadas, já as tem internalizadas. E as regras são importantes, porque as regras são para todos, e elas movem o mundo, movem a sociedade, movem uma cidade, movem Uruguaiana, não é verdade? O que seria do nosso mundo se não houvesse regras, não é não pessoal?’

*Dá sequência ao trabalho, agora concentrado nas palavras que foram distribuídas. (...) Pede para que a outra colega fale de sua palavra, que era **Brigas**. Maria, que estava com a palavra, diz que para ela significa violência, perder os bens da família. A orientadora questiona: o que sua mãe acha desta situação? E a menina responde: Ah, uma coisa muito ruim. Passa a fazer uma nova pergunta, direcionada a toda turma: Vocês já viram uma briga?*

E segue tecendo alguns comentários: ‘quando eu digo pra vocês que existe um outro mundo além do trevo... Vai fazer cinco anos que estou na escola agora em fevereiro. Quando cheguei aqui a escola era... eu nunca tinha visto uma briga na minha vida, eu nunca tinha assistido uma briga na minha vida, nem em uma boate. Eu nunca tinha visto e a primeira vez que eu vi uma briga foi de menina. É o que acontece aqui nesta realidade, vocês sabem que aqui tem um contexto de... (É interrompida por questionamentos: aqui na escola? da Vila? No bairro) Não, da Vila, este bairro todo, elas cresceram sem mínimas condições, este bairro aqui é mais populoso que a Barra do Quaraí, que não tem mais que cinco mil habitantes, aqui tem 17 mil habitantes. Outra coisa, não tem estrutura, não tem número de atendimento especializado aqui no posto, não existe área de esporte de lazer, por isso algumas condições de vida são precárias, não é verdade? (Ouve-se um ‘sim!’) vocês percebem isso?’ Mas e as questões das brigas na escola, elas não acontecem dentro da escola, né gente? Acontecem na frente, na rua e eu queria perguntar para vocês, por um acaso, vocês vem aqui e o professor de matemática, de geografia, de português ensina como brigar? Da onde vocês trazem isso? Essa situação de briga é algo que chama muito atenção, não é na escola que se aprende e outra coisa que nesta realidade, neste contexto chama a atenção por que acontece apenas com meninas. (DC 06/11/2015)

O longo trecho de minhas anotações de campo é significativo do ponto de vista dos valores distintos que estão em jogo, traduzindo visões de mundo particulares. Tal conceito pode ser entendido como relativo aos aspectos cognitivos e existenciais de uma cultura: “A visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito de natureza, de si mesmo, da sociedade” (GEERTZ, 1989:144).

Contudo, no contexto escolar, tais visões de mundo acabam por dramatizar um encontro de alteridades constituídas por distintos marcadores sociais da diferença que implicam em processos de produção de desigualdades. Entre estes marcadores, nesta situação, destacam-se os de classe/raça percebidos neste contexto como

intimamente articulados, gênero e geração. Tais marcadores estão implicados numa distribuição desigual de poder: há uma evidente ascendência do corpo docente e diretivo sobre o discente, como forma institucionalizada da organização escolar, como não poderia deixar de ser. A questão que se impõe, quando se trata de alteridades em tensão, é a de como negociar diferentes visões de mundo nesse contexto de desigualdade de poder e de recursos? Como a dissidência à normatividade hegemônica vigente na escola pode ser incorporada em outros termos, além da rubrica do “problema”?

As distintas concepções e sentidos atribuídos aos eventos da briga e seus desdobramentos, pelas/os distintas/os personagens presentes no contexto escolar é elucidativo desta disparidade de visões de mundo e desigualdade de recursos de poder, que imperceptivelmente passam a consolidar a dissidência como problema. Vejamos algumas reflexões sobre a briga:

Na verdade eu não consigo entendê-las, porque são coisas assim que, como eu vivenciei também agora há pouco (...) ai entra que é de todos os valores, esta questão como perceber o mundo, como é que é a realidade de cada um e cada uma, por que realmente, por que eu não consigo entender isso bem, o motivo que é tão, pra mim parece tão pouco, ah por que ela me olhou de cara feia ou brigar por um menino, enfim, então eu acho que esta questão de exemplos, questão de valores, porque não acontece só aqui acontece em várias outras escolas, quer dizer que aqui é uma escola de periferia que? Não, tem em qualquer lugar, a própria sociedade que eu vejo com esta deficiência de percepção, de? Que é, regras, valores, do que realmente é significativo sabe (Professora Tereza, DC25/11/2015).

Mas como te disse, estudava no centro da cidade, e já existiam brigas de meninas na frente da escola e era colégio de centro da cidade, então é como te disse e volto no que eu falei desde o início da entrevista vai tudo da criação que eles têm em casa, tudo, tudo da família, tudo vem da criação, do meio que eles vivem os motivos? Namorados, picuinhas em rede social, a maior parte das brigas é isso aí, é onde envolve namorado (sussurra, que elas chamam de macho) essas coisas de facebook, whatsapp que falou não sei o que pro fulano e assim vai. (Coordenadora Julia, DC 18/11/2015)

E na questão das brigas também, porque antes eu acho que tinha muito mais brigas principalmente das meninas, por que o colégio era mais aberto, a escola era mais aberta, agora tu tem um controle maior deles, e eles sabem se brigarem dentro da escola eles, vai haver, não digo punições, mais vai haver, um maior controle em cima deles, então eu vejo quando eles começam as brigas começam a ser do lado de fora da escola, a escola não tem responsabilidade nisso, né, não seria mas tem, afeta aqui dentro mesmo quando eles brigam lá fora ou brigam na outra quadra do lado de lá, afeta aqui dentro. (Coordenadora Sandra, DC11/11/2015)

Nesta construção conceitual do corpo docente no que se refere às brigas se reforçam as concepções de mundo distintas, elencando a falta de valores, o descumprimento de regras, dos motivos que consideram questões “de fora” da escola, namorado, guri, macho, tendo uma perspectiva eurocêntrica, heteronormativa e patriarcal, onde seus valores têm uma maior relevância.

A delimitação de espaço pontuando o que ocorre dentro da escola e fora dela, as brigas ocorrem fora da escola, neste sentido buscam uma desculpa para não entender, ou não ser assunto para tratar dentro da escola, pois seus motivos e o fato de ocorrerem do portão pra fora. Entendem que é algo que está ligada ao contexto, ao ambiente, ao grupo familiar que pertencem, é algo genético, e prática diária, como se estas práticas se invalidassem ao entrar em contato com o universo escolar, como este fosse um território neutro e sem intencionalidade.

E quando os/as discentes são perguntados sobre o que sabem como percebem estas brigas de meninas suas respostas são muito parecidas. *Elas brigam por causa de macho né, sempre é, ou é por fofoquinha, uma chamo, ela fala alguma coisa da outra que vem tirar satisfação e já dá briga mesmo. (Bruna DC 24/11/2015)*

É, na maioria dos motivos são fofocas, são pessoas que falam o que a gente não fala, entendeu? E, tudo isso pode causar uma morte. Deveriam ter estudado mais o caso, não falado que o problema era do problema deles é dentro da escola e sim eles disseram que o problema da escola é do portão pra dentro, que do portão pra fora eles não tem nada que ver. (Sophia, 11/12/2016)

A metade das brigas que acontecem aqui na escola é por causa de meninos. Sei que é uma briga desnecessária por causa de macho, eu falo assim. (Luciana, DC 24/11/2015)

Por causa de macho, e as gurias passam se encarando, umas pelas outras, a Sophia era uma, que gostava de uma briga, foi, foi, que foi expulsa. (Paulo DC 01/12/2015).

A perspectiva da mãe de Sofia

A escola esclarece para mãe que Sophia é o “problema”, não tem postura, fala alto, não tem atitudes adequadas de uma menina; Mãe S vai a escola pedir ajuda para o que está ocorrendo; “Aí eu digo, tá e aí? O que eu faço? “O que a gente recomenda, troque-a de escola, por que a Sophia é impossível, ela fala alto, ela grita até a maneira dela se vestir revolta as colegas” (Mãe S.) Ela é assim! Eu sou mãe eu conheço, ela é assim é espontânea é dela, até em casa ela é papuda a

outra é quieta só na dela mas a Sophia é bem diferente (...) A diretora me diz “isso aí ô, é o face é as internet, que vocês ficam brigando por causa do face, uma fala daqui, uma fala de lá e papa, tu tem que tirar isso delas, eu digo: eu tiro delas todo mundo tem, elas não? Eu acho que não, eu acho que o problema é da escola, não mas o que aconteceu foi lá fora do portão sai pra fora do portão aqui, se fosse aqui dentro do pátio nós resolvía” (Mãe S, DC 11/01/2016)

Só que eu acho assim são alunos da escola elas estão ali, tão vendo, não deixaram inclusive a Sophia voltar, o guarda não deixou entrar de volta para se proteger, mandou ela se resolver lá na rua, “vai pra rua”, aí ela foi, aí quando eu procurei elas, eu disse eu queria fazer uma reunião, quem sabe os pais nem sabem o que está acontecendo, vamos os chamar eles pra mim conversar, a gente conversa, “não, não vamos chamar não podemos, nós não podemos se envolver por que são, duas ou três delas que são irmãs de marginal que já mataram e se tu der parte tu vai te prejudicar porque aí a coisa vai se agravar mais”. (Mãe S, DC 11/01/2016)

Ao marcador de classe social, somando-se outros, no caso em exame, os marcadores de gênero (SCOTT, 1990) e de sexualidade (WEEKS, 2001). Temos, na nossa sociedade, uma expectativa identitária de gênero que constroi a feminilidade como dócil, abnegada, cooperativa e que não demonstra ativamente o seu desejo sexual. As estudantes protagonistas do conflito relatado vão diretamente de encontro a tais padrões hegemônicos, ao serem agressivas e, ainda, brigarem por “macho”. As características identitárias da/o “aluna/o-problema” direcionam-se para o que era segundo algumas docentes da Escola, ali esperado: *que a sexualidade aflorasse mais cedo num contexto marcado por altos índices de gravidez na adolescência, de drogadição e de prostituição. (DC 04/08/2015).*

O silenciamento da Escola frente ao ocorrido nos dá indícios sobre as interações entre visões de mundo distintas. As/os discentes são percebidas/os a partir destes modelos e normas; são sujeitos que têm sua circulação real e simbólica delimitada pela condição de “periferia”, a quem a geografia política, económica, social da cidade acaba por transformar a sua diferença em desigualdade, materializada na identidade “aluno/a-problema”.

4.2. O desfecho dos “problemas”

É interessante destacar que três da/os discentes mais destacada/os como problemática/os da turma 7x tiveram, ao final do ano, o mesmo destino. Ao ter contato com os resultados finais da turma, para minha surpresa Mario, Sophia e Cristiano

havia sido reprovada/os³², com o diferencial de que Sophia e Cristiano haviam sofrido o processo de transferência e constam na lista final como reprovadas/os por nota.

Em entrevista com Sophia e Cristiano, fora do espaço escolar em função do processo de transferência, pude ter outras perspectivas sobre o significado de “problema” e sua face contestatória das normatividades. Vejamos:

Chego na casa de Cristiano por volta de 10 horas, de uma manhã quente de janeiro de 2016. Ele está terminando de lavar o pátio da frente e pede um tempo para lavar sua mão e colocar uma camisa, para me atender. Avisou sua mãe/madrasta que eu já estava lá conforme o combinado e começamos a conversar. Para minha surpresa, desde o início do seu processo de transferência (originado pela escola em outubro/2015) ele esteve fora da escola, já que não fora aceito sob a justificativa de ser no final do ano. Contou-me que, tendo feito tentativas de voltar para a escola, foi convidado a se retirar, pois havia sido transferido e não podia mais permanecer no pátio da escola. Assim, acabou ficando em casa mesmo, sabendo que perdeu este ano. (DC 11/01/2016)

Ao final desta entrevista, seguindo as indicações de Cristiano, busco pela casa de Sophia, distante seis quadras de onde ele vive. Encontrei-a com sua mãe e irmã, sentadas em frente à casa. Em nossa conversa, descobri que Sophia, da mesma forma que Cristiano, sofreu o processo de transferência que não foi completado e ela ficou sem estudar.

Conforme explicou a Mãe de Sophia:

Ela [a diretora] me disse assim, oh, a gente vai te dar este atestado aqui para tu procurares vaga. Quando tu achares a vaga, tu voltas aqui... Mas como foi bem perto do final de ano, tu lembra, (...) daí eu não arrumei em lugar nenhum, ninguém tinha, aí o que aconteceu? Mandei-as de volta na outra semana, elas entraram assistiram num dia no outro dia a diretora foi lá e mandou elas embora, por quê? Porque elas já tinham sido transferidas para outra escola, aí eu disse: Como? Qual é a transferência, onde é que está? (Mãe S, DC 11/01/2016)

Se eu tenho o papel e sem aquele papel eu não posso, não podia arrumar em outro lugar, eu tinha que pegar o histórico delas e levar e aí ameaçaram elas, elas mandaram as meninas embora, ah que agora se a tua mãe não vier aqui não sei o que? Nós vamos mandar o conselho tutelar e aí ela de novo vai responder processo não sei o que. Ai eu disse eu quero que o conselho tutelar venha até mim então, pra saber por que não! É só eu. (Mãe S, DC 11/01/2016)

³²Mario: com 97,7% de frequência e três reprovações: História (52), Matemática (56) e Português (49); Sophia, com 75,7% de frequência e seis reprovações: Artes (53), História (55), Língua Estrangeira- Espanhol (40), Ensino Religioso (50), Matemática (53) e Língua Portuguesa (54); Cristiano, com 79,3% de frequência e três reprovações: História (40), Matemática (48) e Língua Portuguesa (39).

O Conselho Tutelar citado várias vezes para fazer “ameaças legais”, não foi diferente neste caso urgente, ele seria acionado para punir a família, e não para juntos buscar entendimento e solução, uma criança e um/a adolescente sem escola, o que foi feito? Nada desde que não retornassem, nem mesmo foi comunicado a infrequência ao Conselho Tutelar destes/as estudantes.

Sim foram reprovadas, não fizeram as provas desde aquele tempo, por quê? Porque elas disseram que o Conselho Tutelar, eu acho assim tu é professor, tu tem aquela autonomia de mandar de governar uma escola, mas não de querer humilhar um pai, um aluno dentro da escola, por que eu senti assim ô, da Nádia que ela assim, mas o problema é com a Sophia, o problema é com a Sophia, e o problema é só da Sophia? Quantos alunos têm na escola e todos estavam juntos. (Mãe S)

Sendo assim o problema não está na escola, está no aluna/o, está na família, nas atitudes inadequadas, coisas que estão aquém da escola, além dos muros, coisas que são apenas coisas delas/deles.

Entre outras funções da estrutura escolar citadas no Regimento Escolar gostaria de resgatar a figura do Guarda Escolar Municipal personagem relevante nos momentos de conflito aberto vivenciado durante a pesquisa, algumas de suas funções:

Providenciar a retirada de pessoas não autorizadas a permanecer nos espaços físicos da Escola; Solicitar a direção da Escola a presença da Guarda Municipal e/ou Brigada Militar sempre que necessária, para garantir a segurança na Escola; estar atento às proximidades da Escola e comunicar à Direção qualquer fato que possa interferir na segurança de seus integrantes. (Regimento Escolar, 2014, p.12)

Neste sentido este personagem se torna crucial, pois se havia acúmulo de alunos/as em frente ao portão, clamando por Sophia e mesmo assim é mandada a sair, sem que a Escola ou o guarda que deveria avisar a direção que nas proximidades (na frente da Escola) a um fato que pode interferir na segurança de seus integrantes, infelizmente nada foi feito e outra briga ocorre envolvendo Sophia e outra aula da 8Z.

Sem solução Mãe S., volta para casa, com dúvidas e desamparada, mantendo suas duas filhas em casa, estudando, para repetir o ano que perderam a escola de origem, não as querem mais (transferência originada pela escola 01/10/2015), e ela não conseguiu vaga em outra escola lembrando que uma delas tem 12 anos e a outra tem 14 e ficaram mais de 2 meses desassistidas da “educação para todos”. Neste

caso em especial um problema que se duplica, pois na hora que a escola transfere Sophia, a mãe toma a decisão de transferir sua irmã mais velha, que está no 8º ano, por temer que ela acabasse sendo alvo destas brigas fora da escola que não foram solucionadas e desabafa.

Eu acho que eu vou ver se dá pra mim voltar a estudar com elas de noite, levar a Sophia junto, aí eu vou, levo e trago, levo, trago, vou junto. Por que elas precisam, mas eu não posso largar sozinha. Meu horário que eu tenho disponível é na parte noite, o que elas vão me alegar? Não, elas não têm idade, mesmo assim eu vou ver se eu consigo procurar alguém que me ajude porque assim eu vou levar e vou trazer eu vou estar responsável e vou estar junto, eu acho que é a melhor maneira, tu já pensou, te põe no meu lugar a onde a gente chega! Ter que ir pra dentro de uma escola junto com o filho pra poder proteger. (Mãe S, DC 11/01/2016)

Provocar-se, mudar perspectivas vai além de assumir o certo ou o errado, entender o “aluno-/a-problema” em uma outra perspectiva se faz necessária, a Escola tem que se repensar de dentro para fora sua desconexão social, divisão de saberes e buscar entender a complexidade do universo que está imersa.

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2011:33)

Neste sentido pensar a o problema na perspectiva da dissidência, nos traga outras respostas e questões para a melhoria, manutenção, transformação do espaço escolar, que estas diferenças de visão de mundo oriundas de universos distintos sejam melhor analisadas, percebidas e relativizadas com a agência*, e suas intersecções que se articulam e potencializam desigualdades.

Alternativamente a uma perspectiva aditiva de “opressões” (as metáforas aritméticas são uma tendência da *vertente sistêmica*), na *vertente construcionista*, “raça”, gênero e classe não são vistos como facetas que existem em isolamento umas das outras, o caráter de articulação seria propriamente constitutivo das categorias, assim como da relação de umas com as outras. Dessa forma, tais categorias “não são idênticas entre si, mas existem em relações íntimas, recíprocas e contraditórias” (PISCITELLI, 2008, p. 268 *apud* HENNING, 2015:113-114)

Parece-nos que a situação relatada aponta um estilo de articulação para a construção da identidade “aluna/o-problema” a partir da articulação entre três marcadores sociais da diferença em especial: classe, gênero e sexualidade, que se origina da tensão entre universos de valores distintos no contexto escolar entre corpo docente (oriundas das regiões centrais da cidade) e corpo discente (moradoras/es do entorno da Escola). O marcador do pertencimento social (no caso, o estrato social das envolvidas no conflito) cria expectativas identitárias dissonantes do modelo hegemônico de comportamento, consonante a certos padrões de civilidade, levando à criação e ao reforço da identidade de “aluna/o – problema”. Ou seja, de sujeitos oriundas/os da periferia, que por estarem distantes de recursos básicos, lazer, saneamento básico entre outros, era esperado esse comportamento disruptivo segundo o universo de valores do corpo docente e, portanto, problemático.

Neste sentido, pensar a periferia como espaço múltiplo de culturas, este sócio espaço que tem peculiaridades no que se refere a raça, gênero, sexualidade, pertencimento social, geração, recursos, conceito de família, neste sentido repensar estas identidades das quais circulam, se constroem, resistem neste espaço e que povoam não só a Vila, mas povoam o imaginário social desta relação escolar, docentes/discentes. Afinal quem são estas/es “aluna/o-problema”, acredito que cada um de nós vai “imaginar”, imagine então, e lhe perguntou: Que cor de pele tem esta/e “aluna/o-problema”? Como é seu cabelo? Como se vestem? Quais suas/es reais anseios? Este é o “problema”?

CONCLUSÃO

Em direção a novas reflexões: De problema a dissidência

Para uma inflexão no pensamento sobre o significado de “problema”, interessa resgatar a contribuição de Stuart Hall (1997) sobre o papel da educação. Segundo ele,

O que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute, normas, padrões de valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará, moldará as ações e as crenças das gerações futuras e conforme os valores e as normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (p. 40-41).

Frente a isto, cabe-se perguntar quais são as normas que estão sendo inculcadas? A educação nestas últimas décadas tem se transformado, buscando integração, inclusão, excelência e permanência de todas/os.

Assim entender com se constroem estas identidades juvenis nestes espaços e o quanto estes são determinantes, proponho à Escola repensar a identidade “aluno/a- , problema”; que sujeitos sociais que se colocam ou são percebidas/os pela escola como indisciplinadas/os e desregradadas/os, sejam percebidas/os como fios condutores de sua realidade, que é dissonante aos valores que estão sendo tomados implicitamente como parâmetro para a realidade escolar, que significativamente fecha os seus portões e silencia-se, acreditando que é neutra enquanto instituição. Como nos lembra Tomás Tadeu da Silva (2011),

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação que socialmente lhe seja atribuído um significado (p. 106).

Entender este processo relacional de construção identitária pelo qual estas/es sujeitos da periferia, reconhecidas/os como “alunos/as-problema”, passam é fundamental para que a Escola cumpra seu papel de inculcação de valores de maneira amplamente democrática.

Mudar esta perspectiva vai além de construção de identidades, vem ao encontro de ser vista/o com parte de um processo que não se dá no vazio, acontecendo por meio de suas relações, e admitir o quanto os conceitos de raça,

gênero, sexualidade, geração, pertencimento social, entre outros acabam por guiar. a dinâmica deste processo, que coloca escola-aluno/a-comunidade escolar em uma rede, se faz necessário abrir os portões e assumir a dissidência desta relação que se faz pela diferença em múltiplos sentidos que ela possa ter, incorporando a possibilidade de identidades alternativas, que são dissidentes de um padrão hegemônico, pautado num universo de valores específicos, tomado como universal.

Lembrando que esta unidade universal também deve ser pensada como amplitude de ser e se tornar, o universo deve ser pensado na sua unidade mínima, e máxima, numa relação que vai muito além de contato físico e visual, a educação quando assim se pensar como uma relação multidirecional, multifacetada, tão complexa e necessária para atender esta rede imensa, e ter um maior controle nas relações de poder que cada um exerce neste universo escolar.

Esta pesquisa não tem por objetivo apenas o elencado acima na estrutura da pesquisa, é também um degrau, que será cuidadosamente analisado e que nos proporciona buscar caminhos de encontro, de permitir o conhecer o outro, a prática da alteridade para construir um elo, entre estes mundos do aquém e além trevo, para esta população da periferia possa ser vista e falar de si, que a educação a reconheça em todos os âmbitos, educação básica e superior, estas que devem ter como princípio ser laica, a equidade, qualidade, acessibilidade, permanência e excelência, para todas/os. Desta forma quero cada vez mais encontrar no Ensino Superior sujeitos oriundos das periferias, as mulheres, homens, negras/os, pardas/os, indígenas, e que possam ocupar estes espaços com dignidade e respeito. E lembrando não é o apenas a/o “aluna/o” que deve se adaptar às regras, até mesmo por que “dever” é uma questão delicada, a instituição tem que conhecer seu público e estar próxima dela/e, numa relação horizontal, reconhecer as várias faces das relações em que se dão na construção de identidades de sujeitos para não cair no verbete “este é um aluno tipo A”, ou produzimos “sujeitos tipo A”, o que vai contra aos princípios básicos e de direitos, e as dissidências e suas manifestações dentro da escola nos faz pensar que educação “se faz?”, “para quem?”. Esperançosa respondo: Para TOD@S.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem.** in ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pesate (orgs.) Porcesso de ensinagem na universidade - pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2012. (10a. ed.). pp . 15-44)

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

AQUINO, Luseni. **A JUVENTUDE COMO FOCO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.** In CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni e ANDRADE, Carla Coelho de. Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: Ipea, 2009. 303p.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação.** Cadernospagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376.

BRICOLAGEM, <http://www.conteudoseducar.com.br/conteudos/arquivos/3756.pdf>
(Acessado, 07/07/2016)

CANEVACCI, Massimo, **Culturas extremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópolis.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CALDIERARO, Ires Parisotto. **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Institutos Legais, Organização e Funcionamento.** Porto Alegre: Edição da autora. 2006.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Verbetes Aluno.
<http://www.dicionarioetimologico.com.br/aluno/> (consultado em 17/06/2016).
DOMINGOS, Ana Maria et alli. **A teoria da Bernstein em sociologia da educação.** Lisboa, Fundação CalousteGulbekian, 1985.

FLICK, Uwe. **Introdução á pesquisa qualitativa** / Uwe Flick ; tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009

FONSECA, Claudia- **Caminhos da Adoção.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Amor e família: vaca sagrada de nossa época? In D'INCAO, Maria Angela e et al. Amor e família no Brasil. São Paulo: Contexto, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº 2, jul./dez.1997

HENNING, Carlos Eduardo. **Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença.** Dossiê - Desigualdades e

Interseccionalidades. *MEDIAÇÕES*, LONDRINA, V. 20 N. 2, P. 97-128, JUL./DEZ. 2015, p. 97-127

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2014 Disponível em www.ibge.gov.br, <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=432240&search=rio-grande-do-sul|uruguaiana|infograficos:-informacoes-completas>. ACESSO EM 30/04/2015.

MOREIRA, A. F e SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 10ª Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MOTTA, Alda. **Gênero, idades e gerações**. Caderno CRH, Salvador, v. 17, n. 42, p. 349- 355, set./dez. 2004.

NOVAES, Regina. **Os Jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias**. Culturas Jovens: Novos mapas do afeto/ Maria Isabel Mendes de Almeida, Fernanda Eugenio (orgs.).- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p.105-120

NOVAES, Regina. **Juventude e sociedade: jogos de espelhos Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas**. Revista Sociologia Especial- Ciência da Vida, 2011 (Ano I, N.2). Edição 38. <http://www.antropologia.com.br/arti/arti38.htm>. Acesso em 07/07/2016.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, Disponível em http://www.pnud.org.br/idh/IDHM.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDHM, Acesso em 10/04/2016, as 7:20h.

PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa [em linha],2008-2013, Verbetes Problema. <https://www.priberam.pt/dlpo/problema> [consultado em 23-04-2016].

_____. Verbetes "indisciplina",<https://www.priberam.pt/dlpo/indisciplina> [consultado em 23-04-2016].

Projeto Político Pedagógico Escolar, 2008. P, 01-09

RIO GRANDE DO SUL. RESOLUÇÃO CEED/RS No 236 de 21 de janeiro de 1998. Regula a elaboração de Regimentos Escolares de estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino.

Regimento Escolar, 2014, p.01-52

Regras de Convivência Escolar, 2015, p.01

SARDENBERG, Cecília. **Caleidoscópios de gênero**. *MEDIAÇÕES*, LONDRINA, V. 20 N. 2, P. 56-96, JUL./DEZ. 2015.

SCALON, Celi e SANTOS, José Alcides Figueiredo. **Desigualdades, classes e estratificação social**. In MARTINS, Heloisa Helena T. De Souza (coord.). Horizontes das ciências sociais no Brasil: sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010. Pp79-106

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 16 (2):5-22, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

TRONCA, Dinorah Sanvitto. **Transdisciplinaridade em Edgar Morin**. Caxias do Sul: Educs, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In LOURO, Guacira Lopes. (org). O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma questão conceitual**. In SILVA Tomaz T (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis. Vozes 2000.

ANEXOS

ANEXO I:

Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena
Campus Uruguaiana

Projeto: De “problema” à dissidência: os marcadores da diferença e a construção das identidades sociais de estudantes das séries finais do ensino fundamental numa escola pública de Uruguaiana/RS
Pesquisadoras: Alinne de Lima Bonetti e Michele Leguiça

Roteiro de Entrevista:

Público-alvo: Orientação e Coordenação da Escola, bem como professores/as da turma observada

Bloco I: Dados biográficos da/o entrevistada/o

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Escolaridade:
- 4) Naturalidade:
- 5) Conjugalidade/filhas/os:
- 6) Religiosidade:
- 7) Auto-declaração em relação à cor/raça-etnia:
- 8) Trabalhos:
- 9) Formação:
- 10) Cargo exercido na Escola:
- 11) Há quanto tempo?
- 12) Quais atribuições na função que exerce?

BLOCO II: Dados sobre o objeto da pesquisa

- 1) Minha pesquisa, conforme anteriormente explicado, objetiva compreender a identidade de “aluno/a-problema”. Na sua opinião, como você definiria um/a aluno/a-problema?
- 2) De maneira geral, um dos critérios para a definição de “aluno/a-problema” é a indisciplina. Como você entende a indisciplina?
 - a. 2.1) Quais as suas formas de manifestação no ambiente escolar? Por favor, cite exemplos.
- 3) Na sua visão, quais são os "frutos" da indisciplina?
- 4) Teria uma origem para a indisciplina, o motivo que possibilita a sua manifestação?
- 5) Possibilidades "solução", entendimento, trabalhos que busquem melhorar a relação disciplina x indisciplina no contexto escolar?
- 6) Enquanto (coordenadora/orientadora/professora de xxx), como você enxerga o seu papel na relação com o/a aluno/a em geral? E com o/a problema, em específico?
 - a. 6.1. Na sua opinião, como deveria ser esta relação?
- 7) A turma que estou acompanhando em função da pesquisa é constituída, em sua maioria, por alunas/os considerados/as indisciplinados. Qual a explicação para essa organização? Foi feita a partir de quais critérios?

Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena
Campus Uruguiana

Projeto: De “problema” à dissidência: os marcadores da diferença e a construção das identidades sociais de estudantes das séries finais do ensino fundamental numa escola pública de Uruguiana/RS
Pesquisadoras: Alinne de Lima Bonetti e Michele Leguiça

Roteiro de Entrevista:

Público-alvo: Discentes da Escola Municipal Monumento

Bloco I: Dados biográficos da/o entrevistada/o

- 1) Nome:
- 2) Nome dos(as) responsáveis:
- 3) Data de nascimento:
- 4) Naturalidade:
- 5) Irmão (ã)s:
- 6) Endereço, mora com quem:
- 7) Profissão dos (as) responsáveis:
- 8) Atividades extra classe, se praticam, quais:
- 9) Auto-declaração em relação à cor/raça-etnia:
- 10) Religião:
- 11) Forma preferida de diversão:
- 12) Descreva como é seu final de semana:
- 13) Descreva como é o seu dia a dia:

BLOCO II: Dados sobre o objeto da pesquisa

- 1) Há quanto tempo estuda na escola?
- 2) me conte um pouco da sua trajetória escolar?
- 3) Vc já ficou em recuperação paralela? Quantas vezes?
- 4) Vc conhece o SOE da escola? Qual é a sua função?
- 5) Vc tem dificuldade com alguma matéria? Qual? A que vc atribui essa dificuldade?
- 6) Além do conteúdo, acredita ter algum motivo (interno ou externo), que dificulte seu aprendizado?
- 7) Quanto tempo do seu dia vc dedica aos estudos?
- 8) Seus(as) responsáveis(as) com tem alguma relação com a escola, tipo, estudaram aqui, moram no bairro?
- 9) Como vc vê a escola?
- 10) Me fale um pouco desta relação, escola, você, colegas?
- 11) Vc já ouviu a expressão “aluno-problema”? O que significa para você? Conhece algum?
- 12) E o que vc entende por “indisciplina”?
- 13) Na sua sala acontecem situações de indisciplina?
- 14) Que situações são estas, pode me relatar?
- 15) Como são "solucionadas" pela escola estas situações?
- 16) Vc Gostaria de deixar um recado para as/os educadores/as?:

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte deste estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora.

Carola, _____ o/a

Sr./Sr^a/Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, da pesquisa *De “problema” à dissidência: os marcadores da diferença e a construção das identidades sociais de estudantes das séries finais do ensino fundamental numa escola pública de Uruguaiana/RS*, que se refere a um projeto de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, da Unipampa/Uruguaiana.

O objetivo deste estudo é compreender a autopercepção dos/as estudantes, a forma como percebem a sua inserção no contexto escolar, bem como percebem a própria escola. Os resultados contribuirão para aprofundar o conhecimento sobre a escola, seu cotidiano e a comunidade que dela faz parte e, com isto, o diálogo entre estudantes-comunidade escolar.

A forma de participação na pesquisa será por meio da interação entre pesquisadoras e pesquisados/as no ambiente escolar, conversas informais e entrevistas, que serão gravadas em áudio e/ou vídeo, conforme o que for combinado entre as partes. O nome dos/as participantes da pesquisa não será divulgado em qualquer fase da pesquisa, o que garante que o nome e identidade serão mantidos em sigilo. Os dados da pesquisa serão armazenados pelas pesquisadoras Alinne de Lima Bonetti (responsável) e Michele Lopes Leguiça (participante). Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, revistas, periódicos.

Como em todas as pesquisas que envolvem seres humanos, nesta também há riscos, entre os quais entendemos que o principal seja o possível constrangimento de ser entrevistado e observado, mas assumimos a responsabilidade de manter esses riscos ao mínimo. Ao participar desta pesquisa, se estará contribuindo para a qualificação do ensino público. Destaca-se, também, que o/a participante não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua colaboração, ficando as informações dadas de sua plena responsabilidade.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Pesquisadora Responsável: Alinne de Lima Bonetti – Unipampa

Pesquisadoras participantes: Alinne de Lima Bonetti e Michele Lopes Leguiça

Endereço: Unipampa, BR 472 km 592 – Uruguiana/RS

Telefone para contato: (55) 96611149

E-mail para contato: alinnebonetti@unipampa.edu.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Ao concordar com este termo, estou ciente de que fui informado/a de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do presente projeto de pesquisa. Tenho conhecimento que receberei respostas a qualquer dúvida sobre os procedimentos relacionados com a pesquisa.

Entendo que o/a participante da pesquisa pelo/a qual sou responsável não será identificado/a e que seus dados de identificação se manterão sob acesso restrito das pesquisadoras. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelas pesquisadoras sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Eu, _____, RG _____, concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das informações obtidas.

Nome _____ do/a _____ participante:

Assinatura: _____

Nome _____ da _____ pesquisadora:

Assinatura: _____

Uruguaiana, _____, de _____ de 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte deste estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora.

Caro (a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o (a) menor _____ participar como voluntário(a), da pesquisa *De “problema” à dissidência: os marcadores da diferença e a construção das identidades sociais de estudantes das séries finais do ensino fundamental numa escola pública de Uruguaiana/RS*, que se refere a um projeto de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, da Unipampa/Uruguaiana.

O objetivo deste estudo é compreender a auto-percepção dos (as) estudantes, a forma como percebem a sua inserção no contexto escolar, bem como percebem a própria escola. Os resultados contribuirão para aprofundar o conhecimento sobre a escola, seu cotidiano e a comunidade que dela faz parte e, com isto, o diálogo entre estudantes-comunidade escolar.

A forma de participação na pesquisa será por meio da interação entre pesquisadoras e pesquisados/as no ambiente escolar, conversas informais e entrevistas, que serão gravadas em áudio e/ou vídeo, conforme o que for combinado entre as partes. O nome dos (as) participantes da pesquisa não será divulgado em qualquer fase da pesquisa, o que garante que o nome e identidade serão mantidos em sigilo. Os dados da pesquisa serão armazenados pelas pesquisadoras Alinne de Lima Bonetti (responsável) e Michele Lopes Leguiça (participante). Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, revistas, periódicos.

Como em todas as pesquisas que envolvem seres humanos, nesta também há riscos, entre os quais entendemos que o principal seja o possível constrangimento de ser entrevistado e observado, mas assumimos a responsabilidade de manter esses riscos ao mínimo. Ao participar desta pesquisa, se

estará contribuindo para a qualificação do ensino público. Destaca-se, também, que o (a) participante não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua colaboração, ficando as informações dadas de sua plena responsabilidade.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Pesquisadora Responsável: Alinne de Lima Bonetti – Unipampa

Pesquisadoras participantes: Alinne de Lima Bonetti e Michele Lopes Leguiça

Endereço: Unipampa, BR 472 km 592 – Uruguaiana/RS

Telefone para contato: (55) 96611149

E-mail para contato: alinnebonetti@unipampa.edu.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Ao concordar com este termo, estou ciente de que fui informado(a) de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do presente projeto de pesquisa. Tenho conhecimento que receberei respostas a qualquer dúvida sobre os procedimentos relacionados com a pesquisa.

Entendo que o (a) participante da pesquisa pelo (a) qual sou responsável não será identificado (a) e que seus dados de identificação se manterão sob acesso restrito das pesquisadoras. Fui devidamente informado e esclarecido pelas pesquisadoras sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Eu, _____, RG _____, concordo que o (a) menor sob minha responsabilidade _____, participe deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das informações obtidas.

Nome _____ do(a) _____ responsável:

Assinatura: _____

Nome _____ da _____ Pesquisadora:

Assinatura: _____

Uruguiana, _____, de _____ de 2015.