

UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
SOCIAIS**

DISSERTAÇÃO

**A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DO ALUNO-PROBLEMA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DA BAIXADA FLUMINENSE**

EDSON SOARES GOMES

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DO ALUNO-PROBLEMA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DA BAIXADA FLUMINENSE**

EDSON SOARES GOMES

Sob a Orientação do Professor

Edson Miagusko

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Seropédica, RJ

Março de 2014

379.098153

G633pT

Gomes, Edson Soares, 1987-

A participação da escola no processo de construção do aluno-problema: um estudo de caso em uma escola municipal da Baixada Fluminense / Edson Soares Gomes – 2014.

155 f. : il.

Orientador: Edson Miagusko.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Bibliografia: f. 138-142.

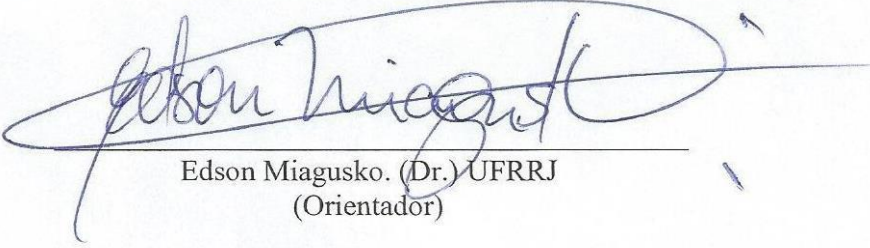
1. Escolas públicas – Baixada Fluminense (RJ) – Teses. 2. Escolas – Organização e administração - Baixada Fluminense (RJ) – Teses. 3. Estudantes – Atitudes – Teses. 4. Professores e alunos – Teses. I. Miagusko, Edson, 1970-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - ICHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

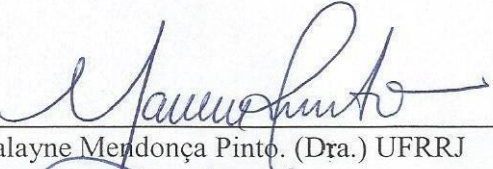
EDSON SOARES GOMES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.


DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/03/2014



Edson Miagusko. (Dr.) UFRRJ
(Orientador)



Nalayne Mendonça Pinto. (Dra.) UFRRJ



Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato. (Dr.) UFRJ

Às crianças e adolescentes que são destituídos de sua infância e jovialidade por
uma sociedade, às vezes, cruel e implacável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que estendeu a mão a mim, ensinando-me a fazer o mesmo aos outros.

Ao meu orientador Edson Miagusko, a quem devo grande parte do meu amadurecimento intelectual, pois foi quem, sempre sensível às minhas limitações e disposto a me ajudar, ensinou-me como se fazer uma pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais da UFRRJ - em especial as professoras Édison Luís Gastaldo, Izabel Missagia de Mattos, Miriam de Oliveira Santos, Nalayne Mendonça Pinto, Sabrina Parracho Sant'Anna e Vivian Gilbert Ferreira Paes e Marco Antonio Perruso, que juntos assumiram o desafio de introduzirem-me em um campo teórico até então pouco frequentado por mim.

À minha família, em especial, à minha mãe, Alaíde Soares e meu Pai, Edmilson Gomes, pelo amor e carinho com o qual me educaram.

Aos meus irmãos, sobrinhos, sogro e sogra e aos meus cunhados e cunhadas pelo amor, pela sinceridade e pela simplicidade das relações.

À minha noiva, Soraia John, que leu e discutiu pacientemente cada linha desta dissertação ajudando a tornar mais claras ideias às vezes confusas e a tornar o último ano dessa pesquisa muito mais feliz colocando-se sempre ao meu lado.

Aos amigos do Núcleo de Etnografia em Educação, em especial a professora Carmem Lúcia Guimarães de Mattos e Wálcea Berreto Alves, pela confiança, pelo carinho e pela oportunidade de integrar-me ao grupo como colaborador.

Aos professores participantes da Banca Examinadora por doarem seu precioso tempo na leitura desta tese e pelas contribuições que servirão para meu enriquecimento acadêmico e profissional.

Aos amigos do MUR da UFRRJ, que me proporcionaram momentos felizes e de crescimento espiritual conciliando fé à razão.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

“O grau em que um ato será tratado como desviante depende também de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele. Regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas que a outras.” Howard S. Becker, Outsiders. (2008, p.25)

RESUMO

GOMES, Edson Soares. **A participação da escola no processo de construção do aluno-problema: um estudo de caso em uma escola municipal da Baixada Fluminense**. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Essa pesquisa foi realizada em uma escola municipal situada em uma cidade da Baixada Fluminense durante os anos de 2012 e 2013. Buscava-se compreender como se dava, no interior desta escola, o processo de construção do aluno-problema, iluminando as características relacionais e situacionais em que estudantes eram rotulados como “aluno que não quer nada” e como “aluno perigoso”. Destaca-se a atuação de todos os envolvidos no processo, sobretudo a atuação do orientador educacional. Minha atuação se deu tanto como pesquisador, quanto como objeto, pois durante a realização deste estudo atuei como orientador educacional. Desta forma, este trabalho foi desenvolvido como pesquisa participante, na qual pude não só vivenciar, mas participar ativamente do processo de construção e desconstrução destes estudantes enquanto alunos-problemas. Com base nessa abordagem, três casos diferentes ganharam ênfase: Juliano, Ícaro e Bruno. Cada um contribuiu para elucidar uma dimensão deste complexo processo. O caso Juliano possibilitou observar os artifícios que o levou a se desligar da instituição, evadindo-se dela com o título de “aluno que não quer nada” ao final do ano de 2013. Ícaro, por sua vez, depois de diversos empreendimentos realizados por funcionários, teve a sua transferência realizada de modo compulsório após ter seu rótulo de “aluno perigoso” legitimado para toda a comunidade escolar. Por último, Bruno, um estudante que tinha tudo para ser excluído do espaço escolar, mas contrariando a ordem dos fatos, teve seu rótulo desconstruído mediante o empreendimento realizado por duas professoras. Nesse processo, merendeiras, inspetores de alunos, professores, equipe técnico-administrativo-pedagógica, familiares etc., exerceram influência dando contribuições para que os desfechos destes três casos fossem atingidos da forma como ocorreram. Dentre os fatores para construção do aluno-problema, dá-se destaque a estrutura e o funcionamento da escola. A insegurança presente nos cargos assumidos no interior da instituição era o elemento mantenedor de um ambiente de tensões que refletia nas ações dos funcionários da instituição. Dentre os empreendimentos acionados pelos funcionários da escola como forma de defesa, estava o registro no livro de ocorrências. Nesse processo, o livro era usado tanto para notificar e justificar suas ações, quanto como instrumento acusatório, inclusive contra alunos. Desta forma, o livro de ocorrências mostrou ter o potencial de tornar legítimos os rótulos que eram aplicados aos estudantes. Esse estudo, no entanto, não é de caráter conclusivo. Ele aponta para a necessidade de se realizar outras pesquisas sobre este tema, pois a condição de marginalidade e “ineducabilidade” que alguns estudantes vivem é um fator de relevância para se pensar a universalidade da educação básica.

Palavras-chave: Estrutura e Funcionamento da Escola, Aluno-problema, Livro de Ocorrência.

ABSTRACT

GOMES, Edson Soares. **The school participation in the construction process of problematic student: a case study in a public school in the Baixada Fluminense.** 2014. 151 p. Dissertation (Master). Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

This research was conducted in a public school located in a city of Baixada Fluminense during the years 2012 and 2013. Sought to understand how was within this school, the construction process of the problematic student, illuminating the relational and situational characteristics that students were labeled as "student who wants nothing" and "dangerous student". Stands out the role of everyone involved in the process, especially the role of the school counselor. My role was given both as researcher and as an object, as during this study I worked as educational counselor. Thus, this study was conducted as participatory research, which could not only experience, but actively participate in the construction and deconstruction of these students as problematic student. Based on this approach, three different cases have gained emphasis: Juliano, Ícaro and Bruno. Each contributed to elucidate one dimension of this complex process. The Juliano case allowed to observe the artifice that led him to disconnect from the institution, evading her with the title "student who wants nothing" to the end of 2013. Ícaro, in turn, after several projects carried out by employees, had his transfer made compulsory so after its label of "dangerous student" legitimized for the whole school community. Finally, Bruno, a student who was supposed to be excluded from the school environment, but contrary to the order of events, had her label deconstructed by the venture created by two teachers. In this process, school cooks, inspectors, students, teachers, technical-administrative-pedagogical team, family etc., exerted influence giving contributions to the denouement of these three cases were reached on how occurred. Among the factors for construction of problematic students occurs highlight the structure and functioning of the school. This uncertainty in the positions held within the institution was the element that maintains an atmosphere of tensions that reflected in the actions of employees of the institution. Among the endeavors triggered by school employees as a defense, was the record in the Occurrence Book. In the process, the book was used both to notify and justify their actions, and as an accusatory instrument, including against students. Thus, the Occurrences Book shown to have the potential to make legitimate, the labels were applied to the students. This study, however, is not conclusive character. He points to the need to conduct further research on this topic, because the condition of marginality and "not-education" that some students live is a relevant factor to think about the universality of basic education.

Key Word: Structure and Functioning of the School, Problematic Students, Occurrences Book.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELA 1: Estrutura organizacional formal da escola referente a 2012 segundo o escolar	40
FIGURA 1: Organização Hierárquica da Escola Municipal do Porto.....	42
FIGURA 2: Número de páginas escritas no livro de ocorrência do ano de 1989 a 2013	76

LISTA DE ABREVIACOES

CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRAS	Cento de Referência de Assistência Social
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DLN	Departamento de Legislação e Normas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
O.E.	Orientador Educacional
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
U.E.	Unidade Escolar
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 O delineamento e definição do problema de pesquisa.....	1
1.2 Para compreender o aluno-problema em outros contextos.....	7
1.3 O que é o aluno-problema: Razões práticas para que ele exista na escola.....	10
1.4 Do indivíduo e da estrutura organizacional.....	13
1.5 E o que diz a literatura que estuda o fracasso escolar sobre o aluno-problema?.....	16
2 QUANDO O CAMPO DE PESQUISA TORNA-SE LOCAL DE TRABALHO	20
2.1 Como ser Pesquisador e Orientador educacional ao mesmo tempo?.....	20
2.2 Contexto da pesquisa: privilégios.....	24
2.3 Pesquisa participante como instrumento de investigação.....	27
2.4. Superando as perdas da pesquisa participante.....	29
3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL DO PORTO	34
3.1 A escola Municipal do Porto.....	34
3.2 Entre muros e grades: a escola como um espaço que se constrói.....	35
3.3 O discurso Legítimo: O formal e o informal.....	37
3.4 A Secretaria Municipal de Educação e Cultura.....	42
3.5 A organização hierarquia da escola Municipal do Porto.....	39
3.6 Cargos, atribuições e intervenções na construção do aluno-problema.....	42
3.6.1 Direção escolar e a vulnerabilidade dos cargos no processo de construção do aluno-problema.....	45
3.6.2 Equipe Administrativa e a exposição compulsória do estudante.....	47
3.6.3 Equipe pedagógica e o manejo das queixas escolares.....	50
3.6.4 A intervenção tardia da Equipe de apoio técnico à Educação.....	54
3.6.5 A atuação da Equipe Docente na construção do aluno-problema.....	56
3.6.6 O pertencimento ambíguo dos Inspectores de Alunos.....	59
3.6.7 A atuação das merendeiras, auxiliares de serviços escolares e almoxarife na construção do aluno-problema.....	62
3.6.8 A participação dos familiares dos alunos-problemas.....	63
3.7 A estrutura e o funcionamento da escola e o processo de construção do aluno-problema.....	67
4 O LIVRO DE OCORRÊNCIA COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DO ALUNO-PROBLEMA: O CASO JULIANO.....	69
4.1 O Livro De Ocorrência e o Aluno-Problema: Informações Preliminares.....	69
4.1.1 O registro no livro de ocorrências e a busca por segurança no ambiente escolar.....	69
4.1.2 A “Ocorrência” como Ação em Si.....	73

4.1.3 Por que pesquisar a história de Juliano?	75
4.2 A Carreira de Juliano Contada Através do Livro de Ocorrências.....	76
4.2.1 Segundo segmento: o início do interminável 6º ano.....	83
4.3 Minha participação na construção do aluno-problema: um empreendimento fracassado.....	86
4.4 O desfecho do processo: a exclusão de Juliano do espaço escolar	95

5 A TRAJETÓRIA DE ÍCARO NA ESCOLA MUNICIPAL DO PORTO E A CONSTRUÇÃO DO “ALUNO PERIGOSO”..... 102

5.1 Entrevista Não Marcada	102
5.2 Ícaro: De “Aluno Que Não Quer Nada” Para “Aluno Perigoso”.....	104
5.3 A Entrevista com Ícaro	115

6 A PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO ALUNO-PROBLEMA 119

6.1 Bruno: um Aluno-Problema Vindo de Uma Família Problemática	119
6.2 Entre espinhos e rosas: Bruno no segundo ano.....	122
6.3 Para além do livro de ocorrências: Bruno em 2013.....	127
6.4 A Professora Júlia: o Processo de Desconstrução do “Aluno-Problema”.....	129

CONCLUSÃO..... 135

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA 138

1 INTRODUÇÃO

1.1 O delineamento e definição do problema de pesquisa

O objetivo dessa pesquisa consistiu em investigar os processos possíveis de construção do aluno-problema observando o cotidiano de uma escola municipal situada na Baixada Fluminense. Partindo de uma base teórica inspirada no interacionismo simbólico¹, lancei-me a campo em busca de indivíduos reais que me ajudassem a compreender as possíveis formas de atuação da escola no processo de construção de aluno-problema. Assim, três dimensões deste problema foram investigadas: i) quem são os estudantes que podem ser classificados como alunos-problema; ii) quem os define como tal; e iii) como se dá o processo que o retira do espaço escolar.

Apesar da estrutura da dissertação não seguir a mesma ordem proposta nos objetivos da pesquisa aqui expressos, a primeira dimensão assinalada que questiona quem são os estudantes que podem ser classificados como alunos-problema pressupõe, primeiramente, uma discussão teórica metodológica. A resposta para essa pergunta, portanto, não está nas características ou no comportamento “indisciplinado” destes estudantes, mas sim nas relações e situações vividas por eles no interior da escola. São nessas relações e situações em que são apontados pelos funcionários da escola “o aluno que não quer nada” e “o aluno perigoso”.

¹O interacionismo simbólico foi um termo cunhado em 1937 por Herbert Blumer numa tentativa de resumir a filosofia social de Mead. Inicialmente esse termo se referia à análise da forma como alguns indivíduos respondiam às expectativas dos outros. Mais tarde, algumas escolas sociológicas reivindicaram para si este título. Destas abordagens, algumas privilegiaram aspectos macrossociais destas relações, privilegiando seus aspectos coletivos e outros de modo mais individualista, privilegiando a interação em suas feições mais subjetivas. Cabe informar que nesta presente pesquisa, apesar de se apropriar de conceitos de caráter mais individualista, por exemplo, encontrados em Becker (2007; 2008; 2009), buscaram-se bases de sustentação em análises que pretendem compreender o contexto no qual as interações acontecem, dando ênfase a abordagens mais coletivistas em autores como Goffman (2008; 2010), Fine (2013) e Gerson (1976). Para mais sobre o interacionismo simbólico, ver Alexander (1992) e Levine (1997).

A expressão “aluno que não quer nada” foi encontrada na Escola Municipal do Porto² devido à ênfase que se dava a ela nas conversas entre professores. Sempre que algum funcionário era convidado a falar sobre um estudante considerado “difícil”, aparecia a expressão: “Ah! Esse aí não quer nada!”. No conselho de classe, o termo era evocado para justificar a reprovação do aluno. Bastava dizer essa frase para que outros professores a reforçassem, pontuando características consideradas “negativas” do aluno. A expressão “aluno perigoso” aparecia de maneira mais sigilosa, como murmúrios alertando sobre o perigo de se ter tal estudante por perto. Poderia também ser dito no conselho de classe, mas sempre com cautela, por se tratar de um assunto considerado “delicado”.

Em ambos os casos, os critérios usados para se classificar um estudante desta maneira variavam conforme a interação existente entre os diferentes agentes envolvidos no processo de rotulação e a situação em que essas interações aconteciam. Por isso, não era possível definir quais eram as características destes alunos de maneira generalizada, pois aqueles que são considerados “alunos que não querem nada” eram apontados desta forma por questões distintas, a depender da subjetividade de quem os rotula. O consenso era muitas vezes formado sem se ter totalmente claro quais características poderiam ser consideradas “negativas”. Assim também acontecia com estudantes que eram apontados como “alunos perigosos”. A diferença estava no fato de eles serem marcados como estudantes que oferecem, pretensamente ou não, risco para os funcionários da escola.

O termo aluno-problema é, portanto, usado de modo operacional para se referir ao “aluno que não quer nada” e ao “aluno perigoso” iluminando as características, não do aluno em si, mas das relações e das situações em que esses rótulos são produzidos no interior da escola. Os elementos analíticos existentes nele são fornecidos pela *teoria interacionista do desvio* (BECKER, 2008). O *desvio*, conseqüentemente, é construído em sociedade e, por isso, não se trata apenas de uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas sim de uma conseqüência de regras e sanções aplicadas por outros a um ‘infrator’. Ele é visto como uma conseqüência das reações de outros ao ato de uma pessoa. O termo aluno-problema é uma tentativa de trazer essa discussão de *desvio* para as relações de interação existentes na escola. Ele ilumina o processo em que o “rótulo” é aplicado com sucesso a alunos quando os mesmos infringem

² O nome real da escola será preservado, assim como os demais nomes de pessoas e localidades. Quando inevitáveis no texto, serão substituídos por nomes fictícios.

alguma regra, que são, sobretudo, construídas e legitimadas nas relações existentes entre diferentes agentes escolares³.

Numa escala conceitual, aluno-problema tem a base analítica fornecida pelo conceito empregado por Becker (2008) de *desvio*, e a base empírica, nos termos nativos evocados recorrentemente durante o campo, que são, “aluno perigoso” e “aluno que não quer nada”.

Com base nessa abordagem, três casos diferentes ganharam ênfase: Juliano, Ícaro e Bruno, três estudantes considerados “problemáticos”, que não se adequaram às regras da instituição. Os três converteram-se em sujeitos da pesquisa. Cada um contribuiu para elucidar a participação da escola no processo de construção do aluno-problema. O caso Juliano possibilitou-me testemunhar, como pesquisador e orientador educacional, o processo que o levou, ao final de 2013, a se desligar da instituição evadindo-se da escola. O menino fazia pela terceira vez o 6º ano do ensino fundamental. Ícaro protagonizou um episódio na Escola Municipal do Porto que lhe conferiu o título de “aluno perigoso”. O terceiro caso a ser tratado, o de Bruno, um aluno que durante a pesquisa cursou o 2º e 3º ano do primeiro segmento do ensino fundamental, ajudou a ilustrar que assim como a escola tem participação no processo de construção do aluno-problema, ela possui também participação na desconstrução do mesmo, desmistificando-o.

O segundo objetivo desta pesquisa, que é identificar quem foram os rotuladores, fez com que o texto se afastasse um pouco dos alunos e voltasse para o modo com que os funcionários da escola posicionam-se diante deles. Esta parte do texto apresenta a forma como os agentes escolares se envolvem no processo em que são apontados estudantes como “aluno que não quer nada” ou “aluno perigoso”. Para isso foram estudadas as relações entre as atribuições de cada funcionário e a ligação que elas possuem com os critérios de classificação utilizados por eles. Os indivíduos que compõem o espaço escolar e as relações que eles mantêm com este espaço foi um item secundário, mas presente e de grande relevância para esta pesquisa. Parte dos esforços desta pesquisa foi direcionada para o estudo da estrutura e funcionamento da Escola Municipal do Porto e para o modo como os funcionários, imersos nesta estrutura, poderiam agir na construção do “aluno-problema”.

³ São considerados agentes escolares pessoas envolvidas diretamente com a escola. Dentre elas, familiares de estudantes, estudantes, funcionários que atuam no espaço escolar e funcionários que atuam na Secretária Municipal de Educação e Cultura do município.

Inerente a esta questão estava o estudo da estrutura e do funcionamento da instituição. Considerando que a escola não é composta apenas por pessoas, mas também por normas legais e sociais, muitas vezes exógenas até mesmo a ela mesma, o processo de construção do aluno-problema perpassa primeiro pelas possibilidades de ação dos agentes escolares diante do processo educacional. Apontar para a possibilidade de rotulação destes agentes representa questionar a viabilidade e o processo de legitimidade da sua ação dentro do espaço escolar. Apesar de se considerar a escola como uma instituição portadora de mecanismos coercivos para funcionários e alunos (FOUCAULT, 1987), reconhece-se que ela é, enquanto instituição, construída através das interações estabelecidas entre esses mesmos funcionários e estudantes (FINE, 2013; GERSON, 1976).

Ao longo dos dois anos da pesquisa, fiz parte desta complexa rede atuando como orientador educacional na Escola Municipal do Porto. Em março de 2012 ingressava no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e no serviço público no município Novo Mar⁴. No início, motivado pelos meus ideais humanísticos, buscava constatar, sem ainda ter um problema bem delineado, que era possível uma educação *diferenciada* que permitisse driblar as estruturas excludentes do sistema educacional.

Ao longo da pesquisa, a prática e a teoria, o orientador educacional e o pesquisador se convergiam. A pesquisa de campo me fazia repensar conceitos vistos fora dele e as conversas com meu orientador e a leitura que eu fazia dos textos do programa de mestrado me faziam repensar o campo e o meu pertencimento a ele.

Essa dissertação se estrutura em cinco capítulos. Deles, o primeiro se dedica a expor as nuances da minha entrada no campo. A pesquisa participante (GAJARDO, 1984; SÁ, 1984; BRANDÃO, 1984), em alguns trabalhos chamada também de pesquisa reflexiva (LÜDKE et al, 2001; PONTE, 2004), foi o caminho escolhido para ser percorrido. Relato nesse capítulo a experiência de estar no campo ao mesmo tempo como pesquisador iniciante e orientador educacional recém-concursado. Em síntese, exponho os bastidores de uma pesquisa que

⁴ Optou-se por substituir o nome original da cidade por um nome fictício, como forma de garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente na presente pesquisa.

buscava compreender a escola, ao mesmo tempo em que, como orientador educacional, atuava para modificá-la.

É também neste capítulo que discuto o enquadramento metodológico de tal posicionamento, passando pelas definições de “pesquisa-ação” e “observação participante”, tal como Malinowski (1978), até chegar a uma descrição mais próxima das atividades trabalhadas neste trabalho: a “pesquisa participante”.

O capítulo II tem por função apresentar a escola na qual a pesquisa foi desenvolvida. Ele traz também uma análise da estrutura e funcionamento da Escola Municipal do Porto, evidenciando o papel que cada agente exerce no seu interior e alguns elementos importantes para a compreensão dos casos descritos nos capítulos seguintes. Dentre as contribuições deste capítulo, está a produção e a busca por atribuir legitimidade aos discursos produzidos no interior da escola, a descrição da organização social hierárquica da instituição e a relação existente entre aquilo que é “oficial” e aquilo que não é. Considera-se neste trabalho como “oficial” o que está contido nos documentos formais, enquanto as verdades estabelecidas na interação entre diferentes agentes escolares são consideradas informais.

O aluno-problema também possui espaço neste capítulo. É dentro da estrutura e funcionamento da escola e da relação estabelecida entre diferentes agentes que o estudante pode ser rotulado desta maneira.

O capítulo III discorre sobre os instrumentos acionados para essa conversão no cotidiano da instituição. Dentre as ferramentas, é evidenciada a função do registro, onde se destaca o livro de ocorrências. Estes registros são empregados com finalidade “pedagógica” e muitas vezes, aquilo que é escrito ganha legitimidade discursiva.

Neste capítulo, o caso de Juliano ilustra como um estudante pode passar a ser visto como um “aluno que não quer nada”, e conseqüentemente se tornar um sujeito indesejado. Os textos contidos no livro de ocorrências de 2010 a 2013, somado à produção de relatórios trazendo queixas sobre Juliano, justificaram sua suspensão no final de 2013 que culminou, antes do término do ano letivo, no absenteísmo total do menino.

O capítulo IV tem como protagonista Ícaro, um aluno que assim como Juliano tornou-se indesejado na escola. Este trecho da dissertação acompanha a trajetória final do aluno em 2010, quando o mesmo teve sua transferência compulsória para outra escola justificada através dos registros contidos no livro de ocorrência.

Foi possível acompanhar o processo que tornou este aluno, na época com 14 anos, um aluno temido pela instituição. Além de “aluno que não quer nada”, Ícaro tornou-se também “aluno perigoso”.

No último capítulo, acompanha-se a trajetória de Bruno, uma criança de oito anos que não se enquadra nas regras da instituição e que por isso é rotulada como um “aluno que não quer nada”. Entretanto, o mesmo aluno, de 2012 a 2013, tem o processo de construção do rótulo interrompido ao ser remanejado para a turma de uma professora recém-chegada à instituição. Mesmo apresentando um comportamento considerado “problemático”, ou seja, barulhento, irrequieto, disperso, agressivo etc., houve um empreendimento exitoso, por parte dela e de algumas pessoas, de incluí-lo às atividades da instituição, que acabaram interrompendo o seu processo de rotulação.

Por último, os cinco capítulos dessa dissertação representam um recorte pequeno de tudo que foi vivenciado no campo de pesquisa. Nada aconteceu de modo muito linear. Ao final do processo, tinha à minha disposição um banco de dados vasto e muitos textos escritos por mim em momentos diferentes para serem organizados. E fazer isso não foi tarefa fácil. Nesse processo muitas informações não foram referenciadas, inclusive algumas coletadas nas histórias dos estudantes, dos seus familiares e dos funcionários da escola. No entanto, isso não significa que ficaram de fora. Os casos Ícaro, Juliano e Bruno representam uma síntese daquilo que todas as outras histórias contavam. Episódios como estes acontecem e aconteceram na escola com vários outros estudantes e, talvez venham acontecendo também em outras escolas.

O tópico seguinte, ainda em caráter introdutório, traz algumas inferências sobre o método de pesquisa e informações mais detalhadas sobre seu embasamento teórico, tudo para auxiliar a compreender o aluno-problema num contexto diferente do encontrado na Escola Municipal do Porto.

1.2 Para compreender o aluno-problema em outros contextos

Como nos leva a pensar Elias e Scotson (2000), a crença de uma certeza impessoal não passa de um sonho distante e já há muito posto como um mito. Sempre se parte de um ponto de vista que, inevitavelmente, influencia os rumos adotados e os resultados de uma pesquisa. É, portanto, tarefa do pesquisador, mostrar em seu trabalho de onde se fala e o porquê se fala. Isso fornece aos leitores informações importantes que podem possibilitar uma visão mais clara do que consistiu o estudo. É comum em textos acadêmicos tentar suprimir certos detalhes em busca de uma possível impessoalidade. Essa postura, no entanto, pode prejudicar mais do que ajudar. Primeiro, por criar no texto uma falsa ideia de neutralidade de posicionamento e, segundo, porque essa postura acaba, por vezes, possibilitando algumas generalizações que não podem ser estendidas para além do universo pesquisado.

A pesquisa, por mais que seja impessoal, é feita por uma pessoa que pensa dentro do contexto no qual está inserida. A própria escolha do tema reflete suas peculiaridades, limitações e a bagagem que o pesquisador carrega como história de vida. Portanto, ao se deixar claro o seu posicionamento e suas condições de pesquisa – tarefa que é realizada no capítulo I - torna-se evidente quais dos resultados do trabalho podem ser genéricos e quais não podem ser. O capítulo I, intitulado “Quando o campo de pesquisa torna-se local de trabalho” tem esse objetivo. Antes de se chegar lá, é preciso esclarecer outras questões.

Um problema metodológico que se colocou diante desta pesquisa foi como poderia ser possível buscar respostas para uma questão eminentemente etnográfica sem abandonar o anseio sociológico de se buscar a regularidade dos fenômenos sociais. O ideal e o mais cômodo a se fazer para solucionar esse impasse seria escolher entre um ou outro. Entretanto, privilegiar a objetividade classificando de forma generalista inviabilizaria a formulação de respostas, pois o problema que se buscou compreender é etnográfico. Assim sendo, foi preciso também aprofundar-me na subjetividade e nas peculiaridades dos sujeitos envolvidos com a pesquisa sem ignorar o axioma da existência de regularidades nos fenômenos sociais. Por este motivo, optou-se por restringir o estudo a uma única escola.

Considerando seus atributos, que estão expressos capítulo II dessa dissertação, este estudo pode ser usado para compreender outros contextos. A junção de ferramentas comuns aos

métodos qualitativos – de orientação mais subjetiva – e quantitativos – de orientação mais objetiva – favorece a transformação de informações desorganizadas e desconexas em um modelo explicativo. É preciso considerar, no entanto, que esse modelo é de caráter provisório, uma vez que está sujeito às configurações sociais próprias ao tempo e ao local onde os dados foram coletados.⁵

A expressão “aluno que não quer nada” pode ser encontrada em diversas regiões do país. Um ou outro professor usa a expressão para se referir àquele aluno que não apresenta, a seu ver, o comportamento ou as características esperadas. Não que se afirme que todos os alunos que carregam essa “fama” apresentem o mesmo comportamento, tampouco que todas as escolas haja na consolidação do aluno-problema. Porém, afirma-se que podem existir processos, dentro das escolas que tornam estudantes “dignos” deste rótulo.

A pesquisa de Lahire (1997) pode exemplificar como um campo restrito consegue obter resultados gerais relevantes. Partindo de análises pontuais de 27 alunos retirados de uma amostra de 139, o autor concluiu que crianças oriundas de meios sociais heterogêneos são vulneráveis a mudanças no comportamento mediante qualquer alteração nas relações de força que possam vir a acontecer. Afirmou também que alunos que possuem um bom desempenho têm referências de comportamentos e aspectos cognitivos que favorecem o sucesso escolar.

Nessa abordagem, o autor concentra seus esforços num campo restrito, porém esse recorte não representou a perda da relevância da pesquisa. Pelo contrário, possibilitou observar elementos que seriam facilmente ignorados se vistos mediante métodos quantitativos⁶.

⁵Norbert Elias e Scotson (2000) já deram demonstrações de que é possível um trabalho desse feitio. Em um campo geograficamente restrito e limitado como Winston Parva (nome fictício dado a uma pequena cidade com 3500 habitantes da Alemanha, na qual os autores desenvolveram a pesquisa que se encontra publicada na obra *Os estabelecidos e os Outsiders*), buscaram compreender a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais sem que, para tanto, o trabalho perdesse suas propriedades genéricas. Esta pesquisa se orientou na mesma direção. Apesar de realizado em uma única escola pública da cidade Novo Mar, seus resultados podem ajudar a refletir sobre outros contextos, principalmente no que diz respeito à maneira como o desvio é tratado.

⁶ Pode-se citar também o trabalho de Whyte (2005) sobre a organização social das gangues localizadas em North End (Little Italy) em Boston, traduzido como *Sociedade de Esquina*. Com base neste estudo, o autor mostra, como observa Velho (2005), que longe de se tratar de grupos socialmente desorganizados, a periferia de Boston mostrou-se um complexo sistema de relações entre grupos, redes sociais e interações individuais que forneceram informações que representaram uma transformação na forma de se analisar periferias de grandes cidades.

No contexto desta pesquisa, quatro ferramentas metodológicas foram utilizadas. A primeira delas foi a observação do campo através da pesquisa participante⁷. Esta, dentre todas, mostrou-se a mais condizente para as condições com as quais se desenvolveu o campo. Nessa fase, se contou com o olhar do pesquisador diante do contexto sociogeográfico da escola acreditando ser ele capaz de revelar itens que orientavam o comportamento dos agentes escolares, mesmo que eles não percebessem isso (LAKATOS e MARCONI, 1996). Os acontecimentos cotidianos na escola, como reuniões e conversas, foram registrados no caderno de campo que, por sua vez, serviu como base para conceituar e compreender a estrutura e o funcionamento da Escola Municipal do Porto.

A segunda ferramenta metodológica foi a realização de entrevistas abertas (DUARTE, 2004; BONI e QUARESMA, 2005). Deu-se ênfase à espontaneidade desta ferramenta que possibilita que os sujeitos entrevistados tenham maior liberdade para expor suas histórias e, conseqüentemente, permite a coleta mais abrangente sobre o tema trabalhado (MINAYO, 1993). Pais, alunos, ex-alunos e funcionários ligados à instituição, foram entrevistados. Nem todo o material coletado foi transposto para a dissertação, no entanto, todo o montante de informações ajudou a compreender e a direcionar os caminhos percorridos pela pesquisa.

Ligado a essa ferramenta está, portanto, o estudo de caso entendido como a delimitação de uma unidade definida dentro de um sistema mais amplo de relações (LÜDEK e ANDRÉ, 1986). A seleção das pessoas que compuseram este estudo, como expresso acima, foram os alunos Juliano, Ícaro e Bruno. O grupo de entrevistados foi composto pelos indivíduos envolvidos de forma direta ou indireta nas situações destes estudantes. Ao longo da pesquisa, estes alunos eram referenciados muitas vezes com os dizeres “eles não querem nada!”.

A análise documental também compôs o quadro de técnicas usadas ao longo da pesquisa. Entendido como uma ferramenta chave deste trabalho, esta análise possibilitou complementar as informações adquiridas através das outras ferramentas metodológicas utilizadas (LÜDEK e ANDRÉ, 1986). Dentre os documentos de maior relevância, estavam os registros escolares contidos no livro de ocorrências e os relatórios produzidos sobre os alunos.

⁷ A escolha da pesquisa participante como opção de trabalho é melhor problematizada no primeiro capítulo desta dissertação.

O livro de ocorrências forneceu textos escritos desde 1989. Do total, deu-se ênfase aos livros datados dos anos de 2006, 2010, 2011, 2012 e 2013, por trazerem detalhes sobre os casos dos alunos tratados neste estudo. Partes destes livros foram transcritas nesta dissertação, na busca de compreender nuances dos processos de construção de aluno-problema no espaço escolar. Os relatórios foram usados da mesma forma. Teve-se acesso aos textos produzidos ao longo de 2012 e 2013, dentre eles, textos produzidos por mim, atuando enquanto orientador educacional.

Outro documento usado foi o regimento escolar. Este deu sustento para que se pensasse a estrutura e o funcionamento da escola baseado no discurso oficial contido nele. Parte da atuação dos funcionários da instituição é definida pelas atribuições escritas neste documento. Ele se mostrou relevante inclusive para a definição da organização social e hierárquica da escola.

Por fim, a utilização destas quatro ferramentas metodológicas dentro de um contexto maior, que é a pesquisa qualitativa, possibilitou agregar objetividade a um trabalho dotado de grande subjetividade. Foram eles que sustentaram o empreendimento aqui realizado, de busca por compreensão do processo de construção de alunos-problema no espaço escolar. Com isso, espera-se que este estudo possa ajudar a compreender outros contextos

1.3 O que é o aluno-problema: Razões práticas para que ele exista na escola

O termo “aluno-problema” permeia toda essa dissertação e, implícito a ele, está a noção de desvio. Essa noção ganha notoriedade no início da Sociologia com Durkheim e reaparece como um conceito importante na escola funcionalista⁸. No início do século XX, passa a fazer

⁸Dentro do funcionalismo existem compreensões alternativas para o *desvio*, como a dada por Merton (1970). Para ele, o comportamento desviante se dá quando os propósitos e interesses mantidos para todos ou para membros diversamente localizados na sociedade, não podem ser satisfeitos pelas práticas institucionalizadas existentes e consideradas legítimas. Estes interesses são construídos por meio das pressões culturais existentes sobre o indivíduo. Quando se consegue satisfazê-las por meio das vias legítimas, estabelece-se o equilíbrio e o sujeito se vê numa situação de perfeita conformação. Se a estrutura cultural, no entanto, o impele para que caminhos que não são possíveis pelas vias institucionais, o sujeito buscará alterar as regras. Nessa segunda circunstância surge o comportamento inovador, que pode ser visto como desviante. Apesar de pertinente, a contribuição de Merton (1970) não pôde ser convertida em uma abordagem metodológica para esta dissertação. Em seu texto, para analisar as contradições que podem levar o sujeito ao comportamento desviante, o autor busca traçar as características da estrutura social e cultural do seu país. Para compreender o desvio na escola, o mesmo trabalho deveria ser feito: compreender as pressões exercidas sobre os alunos para a formação dos seus objetivos – a estrutura cultural - e os caminhos possíveis para que eles conseguissem atingi-los – aquilo que o autor chamou de estrutura social. Em seu

parte dos estudos realizados pela escola de filosofia americana. As pesquisas desenvolvidas pelo Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago buscavam soluções para os problemas oriundos do crescimento da cidade de Chicago, dentre eles a delinquência e a criminalidade marcadas por ondas sucessivas de imigrantes que se alojavam na cidade. (LEVINE 1987; ALEXANDER, 2014)

Conseqüentemente, em sua origem, os estudos sobre desvio apresentavam um caráter “ecológico”. Buscavam compreender as relações sociais estabelecidas dentro de um contexto geográfico específico (LIMA, 2001). Para os interacionistas simbólicos, “[...] a moralidade não nasce por si, é preciso que haja os ‘construtores’. Dessa maneira, a moralidade pode ser definida pelas pessoas cujas reivindicações são baseadas em seus próprios interesses, valores e visão de mundo” (LIMA, 2001, p. 192). O desvio é, portanto, uma ação coletiva.

Compartilhando esse princípio, Becker (2008) assinala que o desvio é um fenômeno que se consolida mediante o estabelecimento de regras que, por sua vez, são quebradas, sendo o desviante descoberto ou não. Tal processo é então condicionado, basicamente, à relação entre duas partes: de um lado, aquele que em um determinado momento assume a função de estabelecer as regras e, do outro, aquele no qual se depositam as esperanças de que os preceitos estabelecidos sejam aceitos e exercidos. Quando nessa relação uma das partes se nega a cumprir aquilo que se espera que ela cumpra, caracteriza-se o desvio. Portanto, o desviante pode ser considerado como tal diante de determinada situação, enquanto em outras pode ser tratado como igual.

Ao se tratar de desvio, subentende-se uma relação não só entre pares, mas também entre aqueles que rotulam e os que são rotulados. Essa relação acontece de modo assimétrico. Nestes termos, não existe uma pessoa desviante, mas relações sociais que estabelecem regras

trabalho, Merton (1970) aponta para a pressão que a economia baseada no sistema econômico impunha sobre os indivíduos. O desejo de consumo, do ser e do ter, levam os sujeitos a buscar meios que sua estrutura social não o permite alcançar. Ao aproximar essa teoria da escola, ao ver de perto quem são os alunos-problemas e ao conversar com aqueles que estipulam as regras, as fragilidades da teoria expressa por Merton (1970) tornaram-se visíveis. Como compreender os objetivos culturalmente definidos num contexto plural e diverso? Diante da diversidade cultural e das diversas instituições e meios sociais que alunos dispõem para si, torna-se inviável definir uma “estrutura cultural” em contradição a uma “estrutura social”. Diante da diversidade cultural e opções de ações legitimadas que podiam ser modificadas e mutáveis de acordo com as interações, é que se formava a escola e se formavam também, as relações que atribuíam a alguns estudantes o título de “aluno que não quer nada” ou “aluno perigoso”.

que podem, por sua vez, serem quebradas. Logo, questiona-se: o que é então o aluno-problema?

Essa questão não é fácil de ser respondida. Ela abriga fenômenos que precisam ser esmiuçados. Nela, há dois sujeitos: um agente escolar enquanto funcionário que tem sua forma de agir e de atuar interligada às normas formais e informais da instituição; e o agente escolar enquanto aluno, que tem sua conduta também conectada às normas institucionais, mas que assume a condição de objeto para o qual se destinam as regras também estabelecidas pelo funcionário.

Poder-se-ia dizer que o aluno-problema precisa romper as regras que são criadas por este funcionário. No entanto, nem todo estudante que desrespeita alguma norma é visto como um “aluno que não quer nada” ou como um “aluno perigoso”. Há mais no aluno-problema do que o desrespeito à regra. Nas relações em que se estabelece o desvio, aquele que define a regra deve restringir todos os possíveis papéis do outro até, por fim, estigmatizá-lo.⁹

A ação rotuladora, que é chamada também de *empreendimento moral* (BECKER, 2008) faz com que o aluno-problema o seja não apenas devido ao fato de descumprir uma regra, mas por ser visto por um número considerável de pessoas de modo “negativo”. Para que isso venha a acontecer, é preciso que alguém empreenda em defesa da “moral”, ressaltando a “imoralidade” cometida por quem quebra sua regra.

Como resultado deste processo, está a permuta da identidade do estudante. Ao ser percebido como “aluno que não quer nada” ou “aluno perigoso”, ele deixa de ser um estudante “normal” e, portanto, passa a ser o que chamo de aluno-problema.

A pergunta que orientou essa pesquisa, “Como se dá a participação da escola no processo de construção do aluno-problema?”, carrega com ela, de modo implícito, a necessidade de se descobrir quais são os mecanismos acionados pela escola capazes de tornar um estudante um aluno-problema. Uma das respostas está no fato de eles terem descumprido regras, a outra, no entanto, está no processo empreendido para fazer o estudante ser visto como alguém “que não

⁹ Esse processo é bem tratado por Goffman (2008) em seu livro *Estigma*. O estigma se verifica quando uma determinada pessoa possui algum atributo que é diferente dos atributos encontrados em uma categoria em que ela possa ser incluída.

quer nada” ou como alguém “perigoso”. Tanto as regras estabelecidas quanto as sanções acionadas mediante seu descumprimento tornaram-se aqui objeto de estudo.

1.4 Do indivíduo e da estrutura organizacional

Para se pensar o aluno-problema é preciso pensar também a escola. Ao se propor a converter em *locus* da pesquisa a Escola Municipal do Porto, trabalhos como o de Stelling e Bucher (1972) mostraram-se esclarecedores para compreender a forma como a escola se organizava, especificamente ao afirmar que profissionais negociam coletivamente os direitos em seu ambiente de trabalho. Crozier e Friedberg (1980), por sua vez, postulam que os trabalhadores são os atores que, apesar das reais limitações e diferenças de poder entre diferentes níveis de atuação, têm a liberdade de operar estrategicamente em ambientes organizacionais. Fine (1984) traz uma definição interessante. Para ele, a ordem é negociada com base na maneira pelas quais agentes em interação percebem a estrutura em que estão inseridos. A mudança dos espaços institucionais é, portanto, inevitável e contínua (embora muitas vezes lenta), e os indivíduos e grupos continuamente fazem ajustes nas situações em que se encontram. Esta perspectiva nos lembra de que a variável organizacional final é o significado que o ambiente tem para o membro da organização.

A dimensão relacional do rótulo pode ser observada ao se perceber indivíduos e organizações continuamente gerando um ao outro, através de processos de negociação (GERSON, 1976). Os indivíduos não podem simplesmente conspirar juntos para mudar o mundo a seu gosto sem ser afetado por esse mesmo mundo. Em vez disso, os indivíduos operam dentro de estruturas de organizações, arenas e mundos sociais.

Essa interpretação mostrou-se adequada por não tirar do centro da análise a possibilidade da ação. Era isso que se via no cotidiano da escola. Os seus funcionários estavam a todo momento negociando suas atribuições. Em alguns momentos tentava-se dar legitimidade a verdades criadas e, em outras, buscava-se deslegitimar aquelas já consolidadas. Da mesma forma acontecia com os rótulos. Alunos-problema tinham seus rótulos confirmados na interação estabelecida entre agentes e entre a estrutura e funcionamento da escola.

Foi inevitável manter-me próximo daqueles que compartilhavam de uma explicação mais individualista da sociedade. Dentre eles Simmel (2006), que, como opção, reforça a necessidade de olhar para o indivíduo antes que se chegue às estruturas nas quais ele está inserido. Seguindo o que diz, para compreender a estrutura e funcionamento da escola na qual estes alunos estavam inseridos, seria preciso antes entender e conhecer os agentes que atuavam no seu interior. Para explicar essa relação existente entre indivíduo e estrutura, o autor divide a análise da sociedade em duas partes. A primeira delas está no nível social. Este grupo é composto pelos pontos comuns a todos os indivíduos que compõem a sociedade. “Essa predisposição se origina no fato de que os objetos do espírito público, de uma coletividade em geral, correspondem àqueles que o indivíduo deve apresentar para si mesmo como os mais fundamentalmente simples primitivos” (SIMMEL, 2006, p. 50).

Assim, o grupo social é formado com as características necessárias para que os objetivos mais elementares dos seres humanos sejam alcançados. O autor pontua alguns deles: a sobrevivência, “a aquisição de novas propriedades, o desejo de afirmar e expandir a própria esfera de poder, a defesa das nossas conquistas” (SIMMEL, 2006, p. 41). Essas compõem as ambições primitivas do ser humano, aquilo que todos têm em comum.

Esses grupos são mais rudimentares e mais simples. Além disso, são estruturas exatas e, portanto, não são questionadas. São axiomas tão fundamentais que negá-los equivaleria a negar também a própria vida. São elementares e correspondem às “leis naturais”, regras naturalizadas e, de tão óbvias, tornam-se ignoradas pela consciência. Somente à medida em que as necessidades se elevam a um plano mais complexo, diminuindo a possibilidade de tornarem-se propriedade e autoria de todos, é que elas passam ao âmbito da individualidade. Ou seja, passam a compor o corpo não mais das massas, mas do indivíduo que as compartilha. E este indivíduo não faz isso com todos. O novo e o exclusivo são valorizados justamente por serem mais complexos do que as ambições primitivas que, apesar da existência prática na vida de todos, são ignoradas.

As diferenças assumem um papel de destaque na análise deste autor. Somente diante daquilo que diverge cria-se a individualidade. As características e os comportamentos compartilhados com os demais formam a massa, a estrutura. Nesses termos, a massa não é a soma das individualidades, “e sim um novo fenômeno que surge (...) daqueles fragmentos de cada um que coincidem com os dos demais” (SIMMEL, 2006, p. 50). A interação entre o indivíduo e a

estrutura se dá mediante trocas. Enquanto grupo, os pontos comuns tendem a se firmar frente às escolhas individuais. Assim, o coletivo estimula os indivíduos a reproduzirem as respostas estipuladas como corretas, legítimas. No entanto, o indivíduo também age para que as verdades estipuladas na sua individualidade sejam compartilhadas. Nessa troca um sujeito é capaz de influir o outro, como numa onda, e fazer com que ela aja de uma forma e não de outra, de modo que “cada indivíduo também arrebatava, ao mesmo tempo em que é arrebatado” (Ibidem, p.53).

Assim também acontece na escola. Os funcionários têm algumas de suas ações condicionadas pela estrutura organizacional, mas também podem exercer influência para que suas escolhas, tomadas individualmente, possam vir a fazer parte dessa mesma estrutura, mesmo que sejam antagônicas. Segundo Foucault (2013), deve-se analisar o poder desde o ponto de vista de sua racionalidade interna. Mais do que isso, deve-se analisar as relações de poder através do antagonismo de estratégias que, por sua vez, envolve os agentes e os tipos de saberes que os mesmos dominam.

As relações face a face são consideradas e analisadas assim como as relações estabelecidas entre os indivíduos e a estrutura organizacional da escola. Esse caminho foi escolhido porque a escola também fornece elementos concretos a serem considerados, que não dependem apenas das interações entre os agentes escolares. Há medidas que são adotadas baseadas em elementos que estão aquém das relações face a face¹⁰.

Essa dimensão da relação existente entre indivíduo e a estrutura organizacional que estabelece o desvio não é esclarecida por Becker (2008). Quando o mesmo trata do desvio propriamente dito, prioriza apenas a dimensão relacional das interações face a face. Ele afirma que regras formais podem ser impostas por algum grupo especialmente constituído, e que estas regras podem diferir daquelas que são de fato consideradas apropriadas pela maioria das pessoas. No entanto, ao discriminar como se dá o processo de formação das regras, ele reconhece apenas

¹⁰ Pode-se citar como exemplo a aplicação da Avaliação da Educação Básica (prova vinculada ao Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica). Essa não foi uma decisão tomada considerando as relações estabelecidas no interior das escolas públicas brasileiras. Essa medida acabou se firmando mediante uma estratégia de agentes estatais e seus interlocutores, visando reformar a gestão dos sistemas de ensino no Brasil. Mesmo assim, seu fortalecimento acarretou mudanças nos valores, atitudes, comportamentos e representações na esfera das relações existente entre Estado, sociedade e educação (FREITAS, 2007).

uma dimensão do problema, não dando a devida importância às normas que são construídas fora das relações e das interações estabelecidas.

Goffman (2010), por outro lado, considerando aquilo que denominou “instituições totais”, definiu que cabe ao agente afastar-se ou adequar-se a estas expectativas, mas nunca negá-las totalmente. Se assim o fizesse, não faria mais parte da organização. Embora os limites considerados possíveis sejam estabelecidos através da interação entre diferentes agentes, não se pode negar a presença e a influência da estrutura e organização escolar na conformação das regras. Um agente pode optar por deixar de cumprir todas as suas obrigações formais, mas estará sujeito aos olhares de redefinições dos seus colegas de trabalho, assim como estará sujeito a responder por processos administrativos. Como expressa Goffman (2010), no cotidiano de uma instituição, o indivíduo busca afastar-se da aceitação total deixando claro algumas expressões do seu eu e tornando visível algumas de suas rejeições, apesar de cumprir suas principais obrigações.

Para compreender a participação da escola na construção do aluno-problema, deve-se antes compreender como os agentes da Escola Municipal do Porto se relacionam com a estrutura organizacional da escola, ou seja, considerando o papel assumido pelos agentes escolares na estrutura e funcionamento da instituição.

Condizente com o foco dado neste trabalho, o próximo tópico se dedica a abordar algumas das contribuições dadas em relação ao tema, oriundas de trabalhos que estudam o fracasso escolar.

1.5 E o que diz a literatura que estuda o fracasso escolar sobre o aluno-problema?

O aluno-problema é um conceito pouco explorado pela literatura nacional do fracasso escolar. Apesar de estar incluído em toda discussão deste tema, o termo pode aparecer com sentidos distintos. Em alguns trabalhos, ele pode surgir como adjetivo referenciando estudantes que

repetiram muitas vezes a mesma série ou até mesmo estudantes que apresentam transtornos emocionais (SUKIENNIK, 2000)¹¹.

Dentro das pesquisas em educação, vários esforços foram empreendidos para tentar explicar as causas do fracasso escolar. Dentre eles destacam-se as pesquisas que tratavam do fracasso considerando que alunos em defasagem idade-série abandonavam a escola. Nessas abordagens o aluno, assim como as características do seu entorno e a relação com a escola, se convertia no centro da análise.

A temática do aluno-problema sempre esteve implícita nestes estudos. É o caso do trabalho de Arthur Ramos, datado de 1939, que verificou que 90% das crianças consideradas como “anormais” (conotação negativa da época) não tinham nenhuma debilidade biológica ou desequilíbrios das funções neuropsíquicas. Por outro lado, ele constatou que essas crianças, que eram pobres, eram também vítimas da incompreensão dos adultos, do seu meio, da sua família e da escola.

Essas pesquisas começaram a ganhar força na segunda metade do século XX, engendrando uma vertente condizente com a visão de que é preciso atentar-se não somente para as características individuais, mas pontuar também itens relacionados ao contexto social do aluno. Surgiram em cena e com visibilidade trabalhos que buscavam combater a ingênua visão de igualdade de oportunidades. Grande parte das pesquisas da década de 60 e 70 tendeu a investigar a influência do contexto social na produção do fracasso escolar e a assinalar para a inadequação de certos alunos, em especial os provenientes dos meios populares, à escola. Combater o pensamento meritocrático foi o que incentivou a elaboração de textos que correlacionavam o contexto social ao desempenho escolar.

¹¹ Na última década, entretanto, o aluno-problema tornou-se uma preocupação da psicologia escolar. Não poderia ser diferente, pois parte das queixas escolares desse período trazem em seu centro o estudante e seu comportamento considerado “inadequado”. Trabalhos como Freller et al. (2001), De Andrada (2005), Souza (2007) e Bragagnolo (2011) buscam compreender e propor intervenções, perspectivas e caracterizar o perfil destes estudantes, assim como analisar as queixas que são feitas pelos agentes escolares sem negligenciar a necessidade da atuação do psicólogo escolar na busca por soluções para a questão dos rótulos. O estudo de Bragagnolo (2011), por exemplo, descreve a proposta de intervenção e a metodologia utilizada no atendimento da queixa escolar feito através de um projeto de extensão da Universidade do Sul de Santa Catarina. A proposta deste projeto consiste em: i) atendimento ao grupo de estudantes semanalmente; ii) encontros mensais com os pais e, por último; iii) encontro com os professores que atuam com o estudantes.

Tal empreendimento, apesar de proporcionar um grande ganho para o pensamento científico e pedagógico, ocasionou uma distorção no espaço escolar. Acabou surgindo no cotidiano da escola o discurso de déficit cultural, que por sua vez deixou recair o peso do fracasso dos alunos sobre suas condições financeiras e culturais, criando uma espécie de determinismo econômico e cultural. Partia-se da ideia de que estudantes das camadas populares eram como portadores de cultura diferente e, por isso, desconhecedores das “práticas culturais e concepções das camadas médias e altas que a escola veicula por tomar como legítimas” (AMARAL, 2010, p. 26). Essa compreensão não proporcionou transformações no campo prático no que diz respeito à educação de crianças pobres e favoreceu o descrédito diante das possibilidades educacionais, justificando o fracasso escolar como um fenômeno externo.

No campo teórico e acadêmico, o direcionamento e a utilização dessas contribuições foram outras e até mesmo divergentes. A academia apropriou-se de estudos influentes como os de Bourdieu e Passeron (2011) que apontavam para a escola como responsável pela produção do fracasso escolar. Surgem, com destaque considerável, trabalhos que enfatizam as relações intra-escolares. O trabalho de Gatti et al. (1981) exemplifica essa afirmativa. Ele lança de modo crítico o olhar sobre o papel dos discentes, docentes e familiares, as interações que se estabelecem entre professor e o aluno, bem como a estrutura e o funcionamento da escola como primordiais para se estabelecer os quadros de fracasso escolar. Maria Helena de S. Patto também dá sua contribuição, lançando em 1990 o livro intitulado *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Esse texto aponta para a necessidade de acompanhar mais de perto os meandros dos sujeitos que estão envolvidos nos processos de definição dos “aprovados” e dos “reprovados”. Nessa mesma direção, Carraher (1983) reforça a ideia de que o fracasso é uma construção escolar. Em um estudo envolvendo alunos dos primeiros anos de uma escola pública e de uma escola privada, a autora observa, por meio de avaliações, que ao ingressarem nas respectivas escolas, os alunos detêm as mesmas competências lógico-matemáticas. Mesmo assim, ao final do ano letivo, a quantidade de reprovações em matemática na escola pública é bem maior que na escola privada. Desse modo, ao mesmo tempo em que a escola cria o fracasso, ela não consegue solucioná-lo. E como afirma Crahay (2006), as reprovações não são garantia de recuperação.

Como mostram autores como Zago (2000), Piotto (2007), Amaral (2010), Lahire (1997), deve-se ter cuidado ao se referir aos fatores externos como determinantes nos resultados escolares. Segundo essas pesquisas, as pessoas possuem capacidade para desenvolver bons

resultados mesmo quando são oriundas de grupos economicamente desfavorecidos da sociedade. Possuem, inclusive, chances de sobressair mesmo quando guardam recordações ruins da escola. Nem mesmo elementos relacionados à saúde (a desnutrição, por exemplo) são comprovadamente fatores que influenciam o desempenho escolar, como mostra o estudo de Sucupira (2003).

O aluno-problema é tratado nestes estudos como vítima do sistema educacional. E nesse quadro, a expressão “o fracasso escolar é uma construção da escola” já não causa espanto e já não é tão polêmico como antes. Como mostra Mattos (2011a), até dentro de uma sala de aula podem ser criados espaços de exclusão¹², que retiram dos alunos a possibilidade de superação de suas dificuldades educacionais. Assim como podem ser encontradas turmas em escolas com o nome de “classe de repetentes” (VASCONCELLOS, 2010).

Hoje, o fracasso escolar pode ser entendido como componente da estrutura e do funcionamento da escola. E inerente a ele está o objeto de estudo desta pesquisa: a participação da escola na construção do aluno-problema. A repetência e os rótulos atribuídos a esses alunos se entrecruzam não como causa e efeito, mas como componentes de um processo que, por fim, afastam os estudantes que não se enquadram à escola.

¹² Espaços de exclusão são demarcações geográficas dentro da sala de aula onde são mantidos os alunos considerados “ruins”.

2 QUANDO O CAMPO DE PESQUISA TORNA-SE LOCAL DE TRABALHO

2.1 Como ser Pesquisador e Orientador educacional ao mesmo tempo?

Durante a realização do meu campo tive que ser, ao mesmo tempo, orientador educacional e pesquisador. Ambos os posicionamentos implicavam obrigações distintas e, muitas vezes, conflitantes. Ao orientador, o desígnio de auxiliar alunos com dificuldades na aprendizagem, encaminhar os “indisciplinados”, quando necessário, a especialistas, acompanhar seus dramas familiares, a frequência escolar, intermediar conflitos entre professores e alunos, desenvolver e aplicar projetos, disseminar valores, organizar e presidir reuniões, etc. Ao pesquisador, cabiam outros objetivos: compreender, depois do problema formulado, os possíveis processos pelo quais se dá a participação dos agentes escolares na construção dos alunos-problemas. De maneira prática, organizar o caderno de campo; fazer a leitura dos textos referentes à pesquisa; estabelecer diretrizes metodológicas eficazes; entrevistar alunos, professores, pais e demais funcionários; observar o cotidiano escolar; atentar-se à ética; escrever; raciocinar; montar esquemas lógicos; ler documentos antigos; fazer visitas a famílias; andar pelo bairro; ouvir; perguntar; ser objetivo, etc.

Nas condições em que a pesquisa foi desenvolvida, ignorar meu pertencimento ao campo tal como se deu, ou seja, simultaneamente como pesquisador e orientador educacional, seria o mesmo que condená-lo ao fracasso. Por vezes, entretanto, busquei a neutralidade até perceber que deveria aceitar meu envolvimento e fazer dele também um objeto a ser pesquisado e observado. No início cobrava-me uma distância, e era fácil de conseguir, pois dei início à pesquisa antes mesmo de começar a trabalhar na escola. No entanto, à medida em que fui me envolvendo com a função de orientador educacional, os papéis foram se misturando de tal forma que passei a temer pelo futuro da pesquisa. Logo pensei: não se pode ser ao mesmo tempo orientador e pesquisador. Para que um exista, o outro precisa ser suprimido.

Entretanto, essa ideia não perdurou por muito tempo. Logo depois percebi que ambos estavam profundamente ligados. Não seria possível suprimir qualquer um dos lados. A postura admissível foi então tentar entender meu posicionamento no campo, atentar-me às

dificuldades encontradas e tirar proveito dos benefícios de desenvolver uma pesquisa no local onde se trabalha.

Ambos os papéis, tanto o de orientador quanto o de pesquisador, tinham em comum o desejo de fazer da escola um espaço mais acessível a um maior número de pessoas. Era mais proveitoso ligar, então, o orientador educacional que me tornara ao cientista social que me esforçava para ser.

Esse processo, no entanto, não se deu de modo simples. No dia primeiro de março de 2012 iniciava meu trabalho de campo e o exercício da minha função de orientador educacional na Escola Municipal do Porto. Depois de um percurso longo de estudos, provas, filas e exames médicos distribuídos entre os dois processos seletivos que me submetia no final de 2011 e meados de 2012, alcancei um duplo resultado: a aprovação no concurso público para o cargo na cidade de Novo Mar - RJ e para o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRRJ.

No dia 5 de março apresentava-me à Escola Municipal do Porto não só como orientador, mas como pesquisador, decidido a fazer do local de trabalho meu principal objeto de pesquisa. A escola, um mundo ainda desconhecido, mostrou-se aos poucos para os dois papéis que adentravam seus portões: o de pesquisador (iniciante) e o de orientador (inexperiente).

O início desta empreitada foi um pouco conturbado. Ambos os papéis não se misturavam e, decerto, um anulava o outro. Tinha uma ideia de como se fazer uma pesquisa e de como se devia trabalhar um orientador educacional. Era preciso, no entanto, descobrir, como isso se daria na prática e em conjunto. No momento em que pensava como um pesquisador, negava-se a presença do orientador. O inverso também acontecia: quando se pensava como orientador, negavam-se as responsabilidades oriundas da pesquisa. Em outras palavras, os dois personagens alternavam-se no mesmo espaço, criando uma situação insustentável.

Enquanto orientador e, perante a escola, meu objetivo era estabelecido do seguinte modo:

...assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e

preparando-o para o exercício das opções básicas. (BRASIL, decreto nº 72.846/73, Art. 1º)

Mas, enquanto pesquisador e, perante minhas expectativas, meu principal interesse naquele momento consistia em entender como aquele mundo de relações sociais funcionava. Nessa primeira etapa, não tinha totalmente claro ainda um problema a ser investigado. O único interesse que possuía era o de entender como aquela escola estava organizada e, posteriormente, tentar generalizar algumas conclusões. Quais, eu ainda não sabia.

O que sobressaiu foi, portanto, a euforia. No primeiro dia de trabalho efetivo na Escola Municipal do Porto este sentimento foi tão grande que praticamente não existia espaço para o orientador educacional e, muito menos, para um pesquisador metodologicamente orientado. O que se apresentava com maior ênfase era o observador compulsivo: frases proferidas, gestos das pessoas, cartazes fixados à parede, entre outros pontos, era tudo minuciosamente observado. Nada passava despercebido. Como um turista, fotografava os murais espalhados pela escola e inquiria a todos, desde o vigia até a diretora da escola. Nesse dia somente o “entusiasta” caminhou pelos corredores da Escola Municipal do Porto e, de tal modo, poderiam pensar que ele buscava coletar todos os dados para finalizar sua dissertação logo no primeiro dia de campo. Isso, claro, não aconteceu.

Da mesma forma, os funcionários da Escola Municipal do Porto tiveram suas expectativas frustradas em relação a minha chegada. Primeiramente, considerando a imagem sedimentada que possuíam da profissão de orientador educacional – normalmente mulher de meia idade. O que se apresentou à instituição foi um jovem com feições de adolescente – na época com 24 anos – e que tinha a inexperiência estampada em seu rosto. Uma figura totalmente adversa da figura feminina da orientação educacional que estavam acostumados e esperavam encontrar.

Nos três primeiros meses na escola estive imerso à pesquisa. No entanto, à medida em que o campo se tornava menos estranho e eu adquiria mais segurança na função que exercia, a demanda da instituição por meus serviços, enquanto orientador educacional, tornava-se mais acentuada. Com o passar dos dias, o campo logo se converteu em trabalho efetivo. Papéis e mais papéis foram sendo apresentados cotidianamente. Dados e nomes para decorar, fichas para preencher, projetos para elaborar; enfim, o trabalho burocrático que a instituição aos

poucos foi delegando a mim fizeram com que, gradativamente, o tempo para a pesquisa se tornasse cada vez menor.

Aos poucos o pesquisador começou a desaparecer do campo. Seus dias na escola ficaram restritos a registrar, sentado em sala, alguns acontecimentos marcantes no cotidiano escolar. Quanto mais próximo o orientador se tornava dos professores e alunos, maior era a demanda por seus serviços e maiores eram as dificuldades de negar os pedidos. A quantidade de “incêndios” que precisavam ser instantaneamente apagados consumia grande parte dos esforços mentais que ambos – orientador e pesquisador – faziam.

A tendência era que o pesquisador desaparecesse efetivamente do campo, no entanto, isso não chegou a acontecer. Essa supressão do pesquisador no campo, ocasionada pelo excesso de trabalho que se apresentava a mim provocou, ao contrário do que se poderia imaginar, uma junção forçosa entre a figura do pesquisador e a do orientador educacional.

O trabalho, tal como acontecia na instituição, contava com intervenções feitas pelo orientador envolvendo professores, alunos e responsáveis. Dentro da sua sala entravam reclamações, elogios, conflitos e casos de violência envolvendo todos os integrantes da comunidade escolar: pais e alunos queixavam-se do funcionamento da escola; professores traziam descrições detalhadas de comportamentos dos alunos; funcionários antigos portavam histórias impressionantes e as compartilhavam. Enfim, a sala e o orientador que os recebiam foram desenhados, mais do que qualquer outra função e local na Escola Municipal do Porto, como um observatório privilegiado sobre o funcionamento da instituição e a participação da escola no processo de construção do aluno-problema. Diante do risco iminente da supressão do pesquisador, a solução encontrada foi fazer do trabalho do orientador o ponto de partida para coleta de dados. Ambos, portanto, foram impelidos a se juntarem.

Esse acontecimento permitiu encerrar a cisão existente entre orientador e pesquisador, tarefa que antes parecia impossível. Por volta do 5º mês tive a percepção de que o pesquisador e o orientador não precisavam mais alternar os papéis como antes. Um não precisava necessariamente anular ou invadir o espaço do outro. Ambos poderiam trabalhar concomitantemente auxiliando a função do outro, coexistido. Aos poucos, as intervenções do orientador passaram a revelar questões relacionadas ao funcionamento e à estrutura social da escola. Do mesmo modo, os dados da pesquisa também começaram a auxiliar o orientador em

sua função. Essa parceria foi fundamental e deu mais corpo ao problema investigado, uma vez que ajudou a desvelar uma figura-chave para a pesquisa: o “aluno que não quer nada” e o “aluno perigoso”.

Tal feito trouxe ganhos e, sem sombra de dúvidas, viabilizou o prosseguimento da pesquisa. Contudo, além dos benefícios que serão adiante pontuados, trouxe também algumas desvantagens inerentes à pesquisa participante. Os tópicos seguintes se dedicam a expor estes ganhos e perdas.

2.2 Contexto da pesquisa: privilégios.

Como se pôde perceber, o cenário no qual foi desenvolvida esta investigação não foi premeditado. Seria inviável ter um projeto de pesquisa aprovado em um processo seletivo de mestrado se uma das condições para sua execução fosse conseguir o cargo público de orientador educacional em uma escola. Mesmo assim, no desenrolar da pesquisa, ter o local de trabalho em comum com o campo se mostrou uma pré-condição para que o problema investigado ganhasse o entorno que ganhou.

Sabe-se que poucos pesquisadores nas Ciências Sociais têm a oportunidade de fazer de um trabalho assalariado o seu campo de pesquisa. Essa foi, apesar de não ser a única, a primeira vantagem em se ter um local de trabalho também convertido em campo de estudo. Em um nível pessoal, isso trouxe um conforto relativamente considerável, principalmente no que diz respeito à conquista da independência financeira mediante o salário que recebia.

Obviamente, a escolha da Escola Municipal do Porto como campo de pesquisa não se deu de maneira premeditada. Além de não conhecer absolutamente nada da cidade Novo Mar, não conhecia o funcionamento de suas escolas. Das poucas opções que me foram oferecidas, a Escola Municipal do Porto era a única que eu poderia ir sem ter que caminhar pela cidade, pois tinha um ponto de transporte coletivo em frente a ela.

Ao conhecê-la de perto, afeiçoei-me bastante. Apesar das dificuldades inerentes ao processo de adaptação, a Escola Municipal do Porto foi receptiva e calorosa. A comunidade

circundante foi presente e receptiva. Sua simplicidade a faz semelhante à cidade onde eu residia junto aos meus pais no interior de Minas Gerais.

Bem instalada e recém-construída, a escola tinha paredes bem pintadas; sala de informática com internet; jogos e artigos esportivos; material didático diverso e disponível para professores e alunos; recursos multimídia de ponta, como lousa e mesa interativa, notebooks para professores e alunos do 9º ano, data show e máquinas fotocopadoras; sala de digitação para projetos; aparelhagem de som identificador eletrônico para alunos e funcionários; quadra coberta; refeição completa; biblioteca com TV e DVD; vestiário e salas climatizadas. De fato, nem toda essa estrutura funcionava como deveria. Faltavam tonéis de tintas para as máquinas fotocopadoras; nem todos os professores receberam ou faziam uso dos notebooks; os refrigeradores de ar não funcionam nas salas de aula, assim como o identificador eletrônico; e havia falta de água, energia e pincéis para os professores.

Eram diversos os contratempos, mas eles não eram suficientes para ofuscar as boas condições estruturais de que dispunha a Escola Municipal do Porto. Estar dentro dela como pesquisador e também como orientador beneficiou olhares que não seriam possíveis se os mesmos não partissem do interior da escola.

Na prática, o contato direto e o envolvimento com os problemas cotidianos enfrentados por pais, alunos e professores possibilitaram-me perceber a relevância de minha pesquisa e, ao mesmo tempo, redefinir um problema concreto a ser investigado. Mesmo que ali estivesse apenas como pesquisador, e não também como orientador educacional comprometido com meu trabalho, ainda assim a elaboração do problema e a interpretação dos dados seriam influenciadas pela minha formação pedagógica progressista.¹³

A junção entre os dois papéis favoreceu a imersão do pesquisador no campo. Além do acesso aos pais dos alunos e aos próprios alunos, foi possível também ter acesso aos professores e demais funcionários da instituição sem dificuldades. Estabeleceu-se uma relação de confiança mútua com muitos deles, o que possibilitou que fossem recolhidos relatos de funcionários

¹³ Da mesma forma, não poderia negar a influência da minha origem enquanto filho de costureira e militar aposentado (e divorciados) vindo do interior de Minas Gerais, sobre as minhas impressões e a maneira como me relaciono com os sujeitos que compõem meu campo de pesquisa.

comprometedores para a instituição e, conseqüentemente, para a posição social que ocupavam dentro dela. As entrevistas foram concedidas consensualmente sem que, para isso, tivessem que ser enfrentadas as barreiras que muitas vezes a escola impõe aos pesquisadores.

Outras informações, no entanto, não foram conseguidas nesse mesmo clima de cordialidade, principalmente quando o objetivo era o acesso aos documentos dos alunos. A coexistência destes distintos papéis, de orientador e pesquisador, possibilitou uma saída eficaz para este impasse. Todas as vezes que foi preciso que o pesquisador tivesse acesso a setores que antes ele não teria, ele pôde apoiar-se na figura do orientador. Devido ao trabalho na orientação educacional, a escola teve que aceitar a presença do pesquisador, deixando que este desenvolvesse seu estudo seguindo o código de ética da profissão que regulamenta no título III a realização do trabalho científico (BRASIL, 1979)¹⁴.

Muitas vezes o pesquisador passava despercebido por todos na instituição. Esta foi, aliás, uma das vantagens provenientes do posicionamento duplo. O risco do pesquisador se tornar um estranho questionador e, portanto, um incômodo aos olhos da comunidade escolar, foi quase reduzido a zero. Devido a minha presença e participação no cotidiano da escola, criaram-se vínculos que facilitaram a troca de informações. Como passei a conhecer melhor meus informantes e um pouco da história de vida de cada um, tornou-se possível fazer uma leitura minuciosa dos dados que os mesmos me forneciam. Por muitos momentos a presença do pesquisador tornou-se imperceptível e, diante da escola, somente o orientador se fez presente. Diversas informações que chegariam a mim enquanto orientador, chegavam também a mim como pesquisador.

As pessoas sabiam que eu estava fazendo uma pesquisa na escola, mas na maior parte do tempo não me percebiam como um pesquisador. Somente a direção, diante das solicitações de permissão que eram feitas hora ou outra, tinha contato maior com a figura do pesquisador. Aos demais, a imagem do orientador se fazia forte diante do trabalho cotidiano que eu procurava fazer efetivamente e com seriedade¹⁵.

¹⁴ No artigo 21 do código de ética dos orientadores educacionais vem expresso que é preciso “divulgar resultados de investigações e experiências, quando isso importar em benefício do desenvolvimento educacional” sendo necessário, preservar o anonimato do Orientando (BRASIL, 1979).

¹⁵Essa posição demonstrou-se um truque metodológico eficaz que possibilitou driblar as resistências da escola que se formam diante de um corpo estranho. Posicionamentos semelhantes podem ser encontrados na literatura. Goffman, por exemplo, infiltrou-se no campo de pesquisa. Seu trabalho resultou no livro publicado pela primeira

Apesar de observar o cotidiano da escola, também fiz parte dele como um agente escolar, representante do Estado com autoridade constituída para “orientar” pais, alunos e professores. Foi justamente isso que possibilitou acesso aos dados que foram coletados.

Essa característica ofereceu ganchos para se discutir um ponto importante: o enquadramento metodológico da pesquisa. Pelas questões postas acima, pode-se pensar que toda essa discussão foi inspirada apenas na prática do pesquisador que é orientador e vice-versa. No entanto, existe um embasamento para tal posicionamento. O próximo tópico foi criado para dar esclarecimentos sobre a base que sustentou os procedimentos adotados.

2.3 Pesquisa participante como instrumento de investigação

Existem três jeitos de se fazer pesquisa que poderiam ser usados para fundamentar o trabalho que foi feito aqui. A *pesquisa-ação*, a *observação participante* e a *pesquisa participante*. As três são muito semelhantes, e em alguns casos podem até ser confundidas.

Por um lado o trabalho desenvolvido nesta dissertação não possui as características para ser considerado uma pesquisa-ação. Ela pressupõe os seguintes passos: identificação de um problema, planejamento de uma solução, sua implementação seguida do seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia (TRIPP, 2005). Essa modalidade de pesquisa surgiu com o objetivo de integrar grupos sociais dotados de comportamentos fora da norma, a uma lógica dominante visando evitar o conflito permanente (SÁ, 1984). Na presente pesquisa há sim um grupo que não se enquadra nas normas dominantes: a figura do “aluno que não quer nada”. Entretanto o referencial teórico no qual essa pesquisa se fundamenta, fornece bases para que se questione não o grupo desviante, mas aqueles que estipulam as normas (BECKER, 2008).

vez em 1961 intitulado *Asylums – Essays on the social situation of mental patients and others in mates* (em português: Manicômios, Prisões e Conventos). O autor iniciou junto com sua pesquisa um trabalho em um hospital psiquiátrico lidando diretamente com os pacientes. Ninguém sabia que era um intelectual. De modo semelhante também pode ser citada a pesquisa de Whyte (2005). Durante a execução do seu trabalho intitulado *Sociedade de Esquina*, ele compôs parte da gangue de Doc, seu principal informante e amigo, que o levou a conhecer o modo como se organizava a “desorganizada” periferia ítalo-americana da cidade de Boston. Local, aliás, onde passou a residir como morador no período de sua pesquisa.

Logo, nenhuma dessas duas características da pesquisa-ação se verificou na presente investigação, fato que não nega a existência de semelhanças. Nela há a tentativa de superar a distância entre pesquisador e o objeto da pesquisa, assim como o anseio em solucionar questões específicas de determinados grupos sociais. O envolvimento do pesquisador, para os adeptos dessa modalidade de pesquisa, é uma pré-condição para que ela aconteça como tal.

A observação participante, por sua vez, tem como grande representante o antropólogo Malinowski (1978). Nela, encontra-se o cuidado em se descrever o funcionamento da instituição, porém, se pressupõe um distanciamento obrigatório entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Metodologicamente, o pesquisador compartilharia do mesmo espaço dos observados, porém sua participação deve se restringir à observação e, portanto, intervenções não são bem vindas. Como afirma o autor:

A concepção desta fase na Antropologia é ético-metodológica, na medida em que se recomenda como não-próprio do método científico, a ação transformadora, pois o pesquisador deve apreender os fatos tal qual se manifestam. Essa postura ético-metodológica funda-se na reafirmação da imparcialidade e objetividade do pesquisador. (MALINOWSKI, 1978, p. 29)

Tal tarefa exige a presença do investigador junto aos pesquisados, observando e registrando os acontecimentos pertinentes para caracterizar a cultura e compreender o funcionamento de sua organização social. Isso foi realizado neste estudo, porém meu envolvimento não se deu de modo imparcial ou neutro como preconiza o Malinowski (1978). Claramente, há uma motivação subjetiva que permeou toda a pesquisa.

A discrepância entre o que Malinowski (1978) propõe e os caminhos adotados pelo presente trabalho encontram-se na dupla função, concomitantemente assumida, de orientador, que é o braço do Estado naquela escola, e de pesquisador. Isso pressupõe, na visão do autor, um envolvimento com o objeto pesquisado maior do que o necessário. A premissa defendida pelo autor é que não é possível fazer ciência quando há envolvimento afetivo com o objeto pesquisado. Axioma esse, refutado e questionado por aqueles que são adeptos da pesquisa-ação ou da pesquisa participante. Esta última está bem próxima do posicionamento adotado pelo presente trabalho.

A pesquisa participante ou participativa incorpora a crítica às concepções positivistas predominantes, algumas técnicas da pesquisa-ação e observação participante, de modo a destruir a separação entre sujeito e objeto de pesquisa. Na sua versão mais radical transforma-se, enquanto concepção teórica, em autoconhecimento. (SÁ, 1984, p. 24).

A pesquisa participante pressupõe a ação, mas sem fazer dela um objeto de pesquisa como acontece na pesquisa-ação, ou seja, não há a necessidade de monitorar ou avaliar uma ação proposta. Apesar da pesquisa participante se basear na busca da compreensão de problemas relativamente imediatos, a ação efetiva para solucioná-los acontece somente depois da pesquisa finalizada. Sua função é dar subsídios para viabilizar mudanças no campo prático através da intervenção da comunidade envolvida. Isso não significa, portanto, que seu objetivo seja a transformação social. Diferentemente, seu objetivo primeiro consiste em fornecer instrumentos que permitam conhecer a realidade para, em seguida, tentar transformá-la.

Quando surge em cena o personagem real do “aluno que não quer nada” ou “aluno perigoso”, desvela-se frente ao pesquisador e ao orientador, uma tipificação que a escola, enquanto instituição, cria, mas não comporta. Logo, o anseio de compreender as leis e regularidades que regem a vida na escola, inclui também um anseio de tornar a escola um lugar acessível a alunos que se encontram na margem do processo de ensino-aprendizado. A ação é inerente à pesquisa, mas não chega a fazer parte dos seus objetivos diretos. Ou seja, por mais que o desejo de mudança motive a pesquisa sobre determinado assunto, a mudança propriamente dita não se torna uma pré-condição para o andamento do estudo e muito menos seu objetivo. Para o pesquisador, interessa entender como se dá a participação dos agentes escolares no processo pelo qual esse aluno é formado; enquanto que para o orientador, interessa fazer uso das contribuições da pesquisa para tentar convertê-las em construções práticas que representem mudanças efetivas na realidade da qual ele faz parte.

2.4. Superando as perdas da pesquisa participante

Até agora foram pontuadas as vantagens de se desenvolver um estudo em que o pesquisador participa de modo efetivo no campo. Tentou-se também situar esse trabalho em uma definição

que explicasse seu posicionamento metodológico. Até o momento, no entanto, não se dedicou tempo para assinalar as perdas de um posicionamento tal, como ele se configurou.

Podem-se, portanto, citar algumas condições que representam dificuldades significativas. A primeira delas é expressa na redução real e gradativa do tempo destinado à pesquisa no campo, considerando que algumas obrigações que a profissão de orientador educacional impõe acabam tornando-se repetitivas e, portanto, pouco vantajosas para a investigação.

O trabalho do orientador não é composto apenas por atendimentos a pais, alunos e professores. Faz parte também do seu trabalho elaborar projetos de intervenções pedagógicas que demandam muito tempo e esforço diante de assuntos muito peculiares, tanto para serem pensados quanto para serem executados. Algumas tarefas fornecem informações relevantes, mas que depois de certo tempo tornam-se repetitivas e rotineiras. Enquadram-se nessa descrição o acompanhamento da frequência dos alunos, a preparação de reuniões com pais e professores, organização e acompanhamento de passeios escolares, mediação de conflitos entre alunos, etc. De fato, a junção entre os dois papéis ameniza esse problema, tornando mais próximos os informantes e mais claro o funcionamento efetivo da escola. Ainda assim, com o passar do tempo, as atividades da orientação passam a demandar um tempo que acaba sendo retirado do que poderia ser dedicado à pesquisa.

Outra perda efetiva, e de maior relevância, está ligada à renúncia compulsória da autonomia do pesquisador. Unir um ao outro retira sua mobilidade dentro do ambiente escolar. Ele não pode estar sempre onde ele deseja estar ou onde a pesquisa o impeliria a ir. Pelo contrário, seu campo de ação fica limitado aos espaços que percorre o orientador que, por sua vez, sempre está onde é solicitado. Isso torna o pesquisador uma figura levada pelo cotidiano vivido pelo orientador, portanto, um agente subjugado. No período em que o pesquisador permanece na escola, seu olhar é restrito ao campo de visão do orientador. O que pode ser percebido aos olhos do pesquisador é aquilo que aparece aos olhos do orientador que está preocupado também em exercer sua função.

Por sorte, o pesquisador existe em período integral e não somente no momento em que está na escola. Assim sendo, os dados coletados no campo não são considerados verdades absolutas de imediato, mas submetidos à análise fora da escola. A percepção do pesquisador dentro do campo de visão do orientador não retrata a realidade da escola, mas fornece elementos para

que ela seja compreendida como tal. Juntamente com outros dados – por exemplo, os coletados no livro de ocorrência. Pode-se dispor de um volume de informações suficientemente válidas para se elaborar um retrato do funcionamento e da estrutura social da escola, especialmente no que tange ao “aluno que não quer nada” e ao “aluno perigoso”. Estes, aliás, se tornaram bastante visíveis para o orientador e, conseqüentemente, também para o pesquisador.

Gilberto Velho (2003) faz uma reflexão interessante. O autor pontua que não só a complexidade e a diferenciação sociológicas devem compor o campo de pesquisa, mas também a multidimensionalidade do mundo real, expressa em diferentes níveis e dotados de distintos significados. Os processos de construção de identidades se dão mediante o pertencimento a vários grupos, redes e círculos sociais. Eles, por sua vez, podem ser convertidos em um fenômeno básico a ser investigado e compreendido na sociedade moderno-contemporânea.

Ao mesmo tempo, é esse multipertencimento que permite ao cientista social pesquisar sua própria sociedade mesmo quando ele possui algum tipo de envolvimento. O fato de não ser englobado por nenhum grupo exclusivo “permite o movimento de estranhamento crítico diante do próximo.” (VELHO, 2005, p. 18).

Gilberto Velho (2005) convida a pensar o múltiplo pertencimento do pesquisador como elemento que permite o contato com o campo pesquisado e, ao mesmo tempo, seu distanciamento dele. A sociedade moderna, como aponta Simmel (2006), impele o homem para que o mesmo assuma diferentes papéis em diferentes contextos. O problema está no desejo humano de ser total. Devido a essa característica, tendemos a ver na parte, o todo. Não nos satisfazemos quando não nos sentimos totais e por isso lutamos em prol da integralidade, mesmo quando estamos fragmentados e quando os diferentes papéis que assumimos entram em contradição.

Em uma pesquisa, apesar do pesquisador enquanto pessoa também buscar se encontrar, seu multipertencimento corrobora para que o campo se converta num laboratório de experiências. Enquanto se está dentro dele, se é levado pela aleatoriedade da vida cotidiana. Os fatos se apresentam e logo em seguida se esvaem sem deixar rastros. Nele, o pesquisador se engaja, segue pistas e objetivos orientados, no entanto, nem sempre sua ação é racionalmente

premeditada. O único norte real, por mais que se faça um projeto de pesquisa bem amarrado, é o problema da pesquisa que, por sua vez, como observou Becker (2007), também é fornecido pelo campo.

Todas essas informações devem ser analisadas não durante o campo, pois ali não se é apenas pesquisador. A diversidade de pertencimentos dentro de um único local é evidente. Entre o positivismo neutro e o engajamento completo há várias nuances possíveis que precisam ser tratadas e problematizadas. Todas elas, portanto, perpassam por uma questão elementar: o juízo de valor.

O pesquisador não está imune ao desejo de se tornar um e estender para todos os papéis que assume suas peculiaridades, valores e sonhos. Isso, certamente joga sobre o pesquisador participante um peso de vigilância constante que, muitas vezes, não é suportado pelo pesquisador iniciante. Não há um modo certo de lidar com isso. Por mais que se tenham truques metodológicos listados nos manuais, somente a experiência fornece um olhar atento que revele onde a pessoa do pesquisador está falando mais do que os dados. É nesse item que desponta uma figura-chave e que, na maior parte das vezes, é suprimido em teses e dissertações: a participação do professor orientador da pesquisa.

A relação entre pesquisador iniciante e o orientador, agora não o educacional, viabiliza uma ferramenta fundamental para manter, de modo sensato, certo distanciamento do objeto pesquisado, sem que, para tanto, se perca o engajamento no campo. A presença deste orientador fornece um segundo olhar sobre a pesquisa, que tem como função, além de acompanhar a formação do pesquisador, filtrar seus exageros.

O professor orientador da pesquisa não possui a mesma vivência que o pesquisador que está ligado ao campo que observa. Do mesmo modo, não possui a mesma história de vida e goza de condições e conhecimentos que dificilmente coincidirão com os do pesquisador iniciante. O diálogo entre ambos favorece a percepção clara de como os múltiplos pertencimentos incidem sobre os resultados. Como em um conjunto matemático, a intersecção entre os diferentes olhares, ou seja, os pontos de comum acordo entre ambos são, provavelmente, mais concisos do que os posicionamentos defendidos individualmente. Não que isso seja uma regra. Nem toda posição divergente será negativa ou prolixa. No entanto, a troca entre pesquisador e o orientador da pesquisa é um instrumento de suma relevância para que se

evitem julgamentos de valores provindos do pesquisador que, além de engajado, é também iniciante. O que se preconiza, no entanto é uma relação dialógica entre ambos, que não submeta um saber ao outro e nem ignore as trajetórias percorridas por cada um.

Continuemos, portanto, nosso decurso. A primeira parte do caminho já foi transposta. Uma visita ao pesquisador que também se coloca como orientador, demonstrando as vantagens e as desvantagens de tal posicionamento. O próximo passo, portanto, é adentrar à Escola Municipal do Porto buscando levar o leitor a imaginar o seu espaço escolar o mais próximo possível de como é pensado e planejado, de sua estrutura organizacional e o seu funcionamento físico e social.

3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL DO PORTO

3.1 A escola Municipal do Porto

Na Baixada Fluminense os dias são quase sempre quentes. Os ônibus, quase sempre lotados para chegar à cidade Novo Mar, contribuem para acentuar a sensação de calor. A paisagem do caminho divide espaço com algumas indústrias, pequenas propriedades de terra com cultivo de coco, criações de gado, casas de passeio e chácaras. Nos trechos mais adensados, há bairros com escolas e posto de saúde.

Enfim, chega-se à cidade de Novo Mar. À medida em que se avança, o trânsito se adensa e torna-se lento e barulhento. Na manhã de quinta, caminhões com mercadorias disputam espaço com motos, carros e Kombis, principal meio de transporte alternativo da cidade. Aliás, é uma destas que me conduz até o destino final: a escola Municipal do Porto.

A escola tem dois andares. Logo da grade do portão de entrada é possível observar duas salas de aula do andar superior dividindo uma grande janela de vidro aberta e protegida por grades. Sempre há os estudantes que ficam a postos dando notícias de tudo que se passa no pátio e na rua. Por vezes, já fui anunciado com os dizeres: “Ih! O Edson chegou”.

Abaixo de uma dessas salas, no canto direito da estrutura predial, há uma área livre, sem paredes; esse é o pátio coberto da escola, com o piso feito por placas de cerâmica de um metro quadrado e da cor cinza. A área não é ampla, no entanto para se chegar ao interior da estrutura predial, deve-se passar por este pátio. É neste espaço que os alunos ficam quando algum professor falta. Os alunos aproveitam o tempo sem aula para conversarem. Ali eles se misturam aos servidores, inclusive às inspetoras. Estas também acabam participando das conversas e compondo parte das interações vividas dentro da escola.

Na parte da manhã, a Escola Municipal do Porto atende alunos do 6º ao 9º anos e o segundo ano do pré-escolar. Neste turno há duas salas de pré-escolar, três de sexto ano, três de sétimo, duas de oitavo e três de nono. No período da tarde, a escola dedica-se ao atendimento do

chamado primeiro segmento, que compreende as turmas do primeiro ao quinto ano. Neste turno há também duas turmas do primeiro ano do pré-escolar. À noite, são oferecidas aulas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseada no ensino de oito anos condensados em quatro: etapa I, equivalente às antigas 1ª e 2ª séries; etapa II, equivalente às antigas 3ª e 4ª séries; etapa III, antigas 5ª e 6ª séries; e etapa IV, antigas 7ª e 8ª séries. Há também neste turno a turma de alfabetização. Em 2012, havia uma turma para cada uma destas etapas. Em 2013, no entanto, devido ao elevado número de procura, principalmente entre adolescentes em defasagem idade/série, uma segunda turma de etapa III foi inaugurada.

A Escola Municipal do Porto conta, em média, com a atuação direta de 115 servidores. Esse número varia conforme a organização da instituição. Há sempre um percentual de “carência” que normalmente é preenchido mediante contrato. Estes cargos, por sua vez, são mais flexíveis se comparados aos contratos efetivados através de concurso público, pois, a qualquer momento, podem ser rescindidos a depender da gestão municipal e até mesmo escolar.

No período da pesquisa, a escola possuía a disponibilidade de 61 cargos para docência, 11 para auxiliares de administração, 9 para técnico-pedagógicos-administrativos, 10 para merendeiras, 13 para auxiliares de serviços escolares e 11 para inspetores de alunos. Isso para uma Escola que atendia, em média, 890 estudantes.

3.2 Entre muros e grades: a escola como um espaço que se constrói

Grades e muros demarcavam o espaço da escola Municipal do Porto e, em consequência, o definia como um espaço distinto do resto do bairro e da vizinhança. De um lado, as grades permitiam que essa demarcação não resultasse em separação completa. Do outro lado, os muros arbitravam sobre o espaço dizendo que o que está dentro deve permanecer dentro e o que está fora precisa ser evitado, ou no mínimo, ter a entrada controlada.

As grades podiam ser transpassadas com mais facilidade. Através delas, os olhares se entrecruzavam, os sons transitavam sem maiores impedimentos e o contato físico acontecia. A escola conseguia ver, ouvir e sentir de que forma se dava a vida das pessoas do bairro. Do mesmo modo, da rua se tinha uma visão privilegiada do pátio, do gramado da escola, da vida que emana dos recreios, das brincadeiras infantis, das despedidas e dos encontros que ali

aconteciam. A porta, ou o portão, seria o meio de se controlar a troca entre o espaço escolar e a vizinhança.

A Escola Municipal do Porto era cercada lateralmente por muros, enquanto que sua frente era fechada por grades. Essa característica que, de algum modo estava ligada à estrutura predial da escola, ajudava a entender como a estrutura e a organização social da escola eram construídas no seu cotidiano.

As grades representam a dimensão fluida da escola, enquanto os muros representam seu ranço de autossuficiência e conservadorismo. Por um lado, a fluidez está no fato das pessoas terem sua forma de atuação perpassada por aquilo que elas vivem fora da escola; seus valores, suas crenças e suas vivências. E de outro lado, o conservadorismo e autossuficiência estão nas formas de conduta já legitimadas que são postas como prontas para apenas serem repetidas.

A coexistência destas duas dimensões permitia que a escola estivesse em permanente movimento. Havia práticas consolidadas que podiam ser defendidas por uns, mas refutadas por outros. Mostrava-se certa a afirmativa de que as pessoas traziam consigo ideias pré-concebidas a respeito das funções e dos cargos que iriam exercer, antes mesmo de entrarem em contato com a escola. Mas mostrava-se verdadeira também a existência de ideias já consolidadas no interior da escola que versavam sobre o melhor tipo de atuação e que a orientavam no cotidiano escolar. O fato de nem sempre estas formas de pensar serem compatíveis, abria espaço para que o conflito entre formas de agir existissem.

Quem compactua com uma ideia já legítima empreende forças para mantê-la legítima, pois não há motivos aparentes para questioná-la. Quando surge algo que a conteste, forças são evocadas para defendê-la. Fato que nem sempre resulta no acuoamento daqueles que questionam. Nessa relação, a síntese é alcançada através da interação entre a ideia já legitimada e aquela que a contesta.

Não havia, portanto, agentes estanques: sempre defensores da *moral*. O mesmo profissional que recorria aos discursos legítimos para legitimar sua prática, também podia recorrer à fluidez da escola para colocar diante dela sua forma de ver o mundo, buscando tornar legítimo aquilo em que acreditava. As pessoas não eram, portanto, meras reprodutoras dos *discursos*

*legítimos*¹⁶, mas também construtoras deles. Esse era o combustível das mudanças na escola. Era neste processo que a ela se construía e reconstruía cotidianamente.

Os discursos legítimos são expressos, em parte, nos documentos da escola. Aparecem também de modo informal através de acordos e consensos estabelecidos pelos agentes escolares. Atribuir legitimidade ao que se pensa é um caminho que pode ser trilhado tanto dentro do que é formal quanto através do que é informal.

3.3 O discurso Legítimo: O formal e o informal

O discurso formal e informal na escola, quando legítimos, são verdades aceitas dentro de um determinado período de tempo. Ainda que não se siga ou se aplique o que eles preconizam, eles são conclusivos.

O discurso formal é aquele que existe na escola, nos documentos formais. Sendo seguido ou não, é sempre tratado como legítimo. Está contido no regimento escolar, no Plano Político Pedagógico, na legislação vigente ou em qualquer outro documento reconhecido desta forma na escola. Esse discurso orienta parte dos significados atribuídos ao cargo desempenhado. Quando pertinente ao interesse de algum agente, se faz presente.

O informal é, por outro lado, formado no cotidiano da escola. Ele não está contido nos documentos e, independente de serem consonantes ou não com eles, o discurso informal exerce grande influência sobre a ação das pessoas. Ele existe quase que paralelo às leis que regem o funcionamento da instituição. São os discursos que foram legitimados, na prática, com o tempo. Está expresso em ideias, por exemplo, de que o professor tem que ter “domínio de turma”, de que os alunos precisam ser “vigiados”, que aqueles estudantes que não copiam são “alunos ruins”, de que o professor não deve ser contestado, etc. O informal é construído

¹⁶Por discurso, se entende o regime de verdades existentes numa determinada sociedade ou grupo de pessoas (FOUCAULT, 1979). Considerando que na escola diferentes verdades coexistem num mesmo espaço, distingue-se aqueles discursos que são legítimos e aqueles que não o são. Os discursos legítimos são os compartilhados pela maioria das pessoas que atuam no ambiente escolar. Os discursos que não são legítimos são assumidos de modo individual ou por um grupo pequeno de pessoas.

nas negociações que são estabelecidas no cotidiano da escola. Uma vez consolidado, fará parte do seu discurso legítimo, embora ainda seja passível de contestação.

A prática se dá no entrecruzamento entre os discursos legítimos e aquilo que cada agente traz consigo, sua subjetividade. Só para exemplificar, relembro uma dinâmica que fiz para os alunos do 8º e 9º anos. Nessa ocasião, e cumprindo aquilo que era de minha incumbência enquanto orientador educacional, propus uma atividade de orientação profissional. Optei por falar sobre sonhos. Poderia ter escolhido qualquer outro tema, mas fiz desta forma, pois os sonhos eram algo que estava escrito na minha história de vida. Na época em que era estudante, assim como eles, numa escola pública de ensino fundamental, sentia como se as pessoas que estavam a minha volta não acreditassem em meu potencial. E isso me marcou e fez querer dizer para eles que eu, enquanto representante de escola, acreditava que poderiam conseguir muitas coisas, inclusive realizar seus sonhos.

Certa ou não, nesse dia, minha prática pedagógica foi orientada tanto pelo discurso legítimo quanto pelas questões que eram inerentes a minha história de vida. O discurso formal pontuava a necessidade de se trabalhar a orientação profissional dentro da escola. O discurso informal me permitia retirar 150 adolescentes de sala num período em que deveriam estar em aula. Assim o fiz, e ninguém se incomodou, porque as pessoas esperavam que o orientador educacional fizesse isso uma vez ou outra. Enfim, esses discursos, que eram legítimos, me permitiam agir assim, e de certo modo, cobravam que esse trabalho fosse feito. Mas minha prática não foi definida apenas com base nestes discursos. Esteve presente nela vivências, experiências, significados e sentimentos. Isso me deu base para pensar que a prática pedagógica é definida e construída nas interações entre os sentidos e significados atribuídos pelas pessoas. A prática se consolida nos acordos estabelecidos entre aquilo que esperam que seja feito, ou seja, o discurso legítimo, e aquilo que é realmente executado. Para tanto, precisa ser atribuído ao discurso legítimo, consentimentos.

Não são apenas os discursos, formais e informais, os únicos elementos que estão presentes na prática. Ela é definida também por posicionamentos ainda não consolidados na escola. Sentimentos e significados que podem, ou não, ser compartilhados pelos demais servidores e que são, por sua vez, decisivos na definição da ação. Essa mistura, entre o que se espera que faça e o que realmente se quer fazer, acontece o tempo todo.

Havia vários discursos legítimos presentes na construção da prática no interior da escola. Optei por evidenciar três elementos distintos que se mostraram muito atuantes no seu interior justamente por terem se mostrado mais atuantes no processo de construção de alunos-problemas do espaço escolar. O primeiro se fez presente através da atuação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Sua intervenção permite legitimar discursos e deslegitimar outros com muita facilidade. Outro elemento, também relacionado à SMEC, foi a organização hierárquica da escola, consentida por todos e “alimentada” por muitos. O terceiro e último discurso legítimo estava nas atribuições de cargos e funções consentidas no cotidiano da escola. No tópico seguinte, cada um destes três elementos será abordado com mais detalhes. Eles se mostraram preponderantes na definição da estrutura e do funcionamento da Escola Municipal do Porto e, conseqüentemente, são itens atuantes na construção do aluno-problema.

3.5 A organização hierarquia da escola Municipal do Porto

Essa proximidade com os órgãos superiores ajudava a legitimar, de maneira informal e formal, determinadas práticas e, em contrapartida, desacreditar outras. E não poderia ser diferente, uma vez que são eles que conferiam legitimidade às leis. Mas o resultado do confronto travado entre mim e a secretária escolar poderia ter tido um desfecho diferente se eu tivesse conseguido o apoio de outros funcionários.

Isso é possível pois, dentro da escola, nem sempre quem está no topo tem a legitimidade para ditar as verdades. A presença da hierarquia é um dos discursos usados para dar legitimidade à ação, mas não é o único. Uma pessoa que tenha um cargo de direção, por exemplo, em determinados momentos necessitará recorrer ao apoio de um grupo de pessoas para gozar do poder que lhe é atribuído¹⁷. As possibilidades do agir dependem do cargo ocupado e de suas atribuições, mas, sobretudo, estão atravessadas pelas afinidades de pontos de vistas, valores e crenças existentes com os demais funcionários da escola.

¹⁷Na escola municipal do Porto, em 2012, a diretora titular não era reconhecida como autoridade pelas pessoas, pois a diretora adjunta posicionava-se diante de todos os problemas existentes na escola. Somente quando a adjunta foi dispensada a diretora titular conseguiu assumir o posto mais elevado na hierarquia da escola.

Pelas nomeações existentes no regimento escolar, essas funções se organizam em quatro grandes equipes: equipe técnico-administrativo-pedagógica, equipe de apoio técnico à educação, equipe docente e equipe de pessoal de apoio. Essa classificação engloba funções que se distribuem conforme o quadro abaixo (Tabela 1)

Estrutura organizacional formal da escola referente a 2012 segundo o escolar

CLASSIFICAÇÃO	FUNÇÃO
Equipe técnico-administrativo-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor - Diretor Adjunto - Supervisão Educacional - Orientação Educacional - Coordenação Pedagógica - Secretário Escolar
Equipe de apoio técnico à educação	<ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo Educacional - Fonoaudiólogo - Economista Doméstico - Nutricionista - Biblioteconomista
Equipe docente	<ul style="list-style-type: none"> - Professores
Equipe pessoal de apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de Serviços Escolares - Merendeiros - Almoxarife - Mecanógrafo - Inspetor de Alunos - Bibliotecário Auxiliar - Agente administrativo Escolar - Digitador de Computador

Tabela 1. Figura construída com as informações sobre as funções e suas respectivas classificações contidas no regimento escolar do município Novo Mar no ano de 2012.

Pelo regimento escolar, essa divisão pressupõe uma organização social horizontal, em que as relações são entre pares e não entre subalternos e chefes. No cotidiano, os agrupamentos se mostraram outro. Grosso modo, os agentes que atuam na Secretaria de Educação e Cultura assumem o topo da relação hierárquica. Eles são seguidos pela Direção escolar: diretora titular e diretora adjunta. Abaixo, Coordenação, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Secretária. Este grupo é responsável pela gestão técnica, pedagógica e administrativa da escola. Em seguida, professores. Abaixo deles, inspetores de alunos,

auxiliares administrativos¹⁸ e, por fim, auxiliares de serviços gerais e merendeiras. Os alunos aparecem na base, submetidos a todos os servidores da escola.

Organização Hierárquica da Escola Municipal do Porto

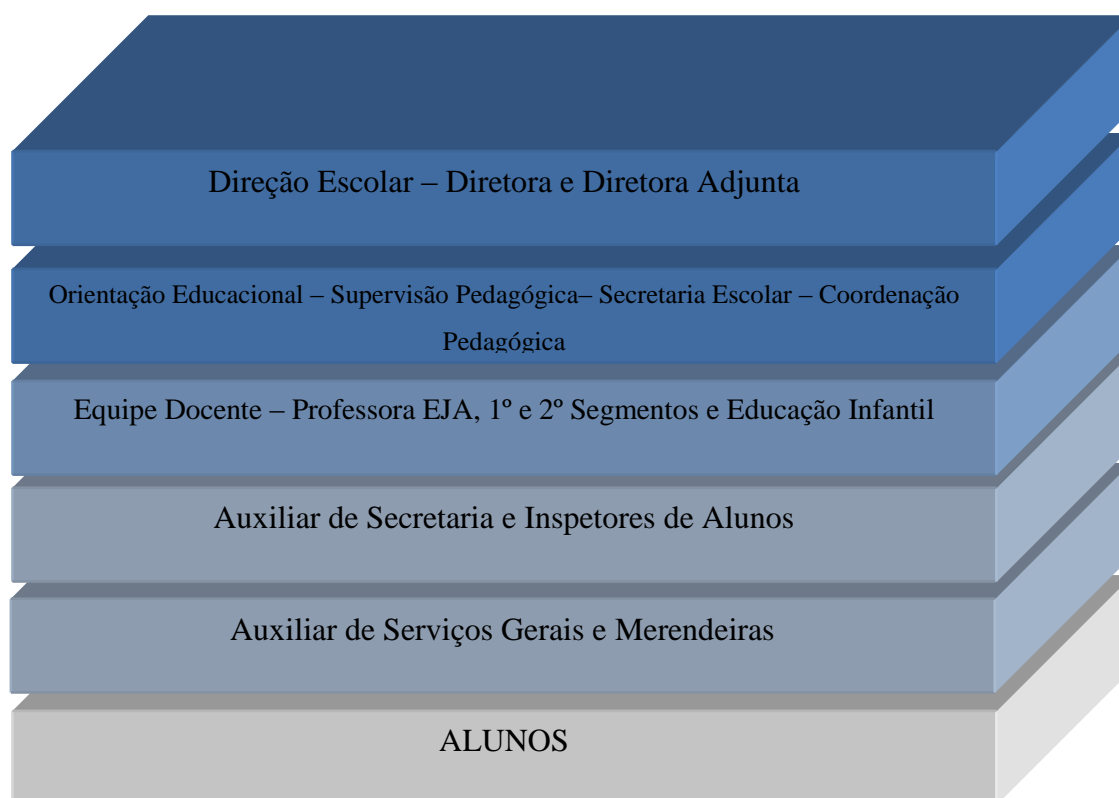


Figura 1. Hierarquia organizacional observada no cotidiano da escola Municipal do Porto entre os anos de 2012 e 2013. Autoria própria.

A posição dentro da hierarquia da escola¹⁹, quando dotada de consenso, é apenas um dos fatores determinantes para saber qual ação é dotada de legitimidade na escola e qual não é. Mais importante que a função assumida, é a capacidade de articular várias pessoas diferentes a uma mesma ideia. Em outras palavras, é preciso estabelecer uma rede de relações em que as pessoas tenham consentimentos em relação a uma determinada prática e discordem de outras. A posição dentro da hierarquia é, portanto, secundária neste processo, de modo que pessoas

¹⁸ Nesse grupo estão incluídos os digitadores de computador, pois eles, apesar de considerados pessoal de apoio, se envolvem, informalmente, com o trabalho administrativo.

¹⁹ Há outras funções que não aparecem nessa ilustração por não terem uma atuação próxima à escola. É o caso da Psicologia Escolar, da Fonoaudiologia, Biblioteconomista, Economista Doméstico e Nutricionista, que são existentes no Regimento Escolar, mas não são vistas no cotidiano da instituição com tanta frequência.

situadas em posições diferentes também podem compor uma rede forte de interesses, inclusive capaz de coagir os líderes.

De fato, uma rede de interesses comuns, composta por pessoas situadas no topo destas relações, terá mais legitimidade que redes de interesses compartilhadas entre aqueles que estão na base. Mas isso não quer dizer que as pessoas que estão no topo sempre irão impor suas verdades.

Esse mesmo movimento acontece diante do aluno. Quando se tem um grande número de professores que definem um estudante como “aluno que não quer nada” ou “aluno perigoso”, o rótulo acaba sendo aplicado com sucesso. Mesmo que a equipe técnico-pedagógica-administrativa discorde, sua ação será restrita a empreender, coisa que nem sempre acontece com êxito, em prol de um discurso contrário.

3.4 A Secretaria Municipal de Educação e Cultura

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) se fazia presente na construção de discursos legítimos na escola. Sua presença era concreta e se efetivava através do papel assumido pelos representantes dos departamentos superiores. Além das interações que aconteciam mediante instrumentos formais, relatórios, normativas, circulares, calendários etc., havia também espaço para que ela atuasse de maneira informal.

Para cada cargo existente na escola, havia um grupo de coordenadores na SMEC que buscava responder conforme as orientações municipais, estaduais e federais. Levavam para a escola o discurso legítimo formal. O papel destes agentes era transmitir para o cotidiano escolar, as orientações que lhe são atribuídas e cobrar o cumprimento das mesmas.

Isso dava espaço para um tipo de sociabilidade diferente existisse. O funcionário que estava próximo à SMEC ampliava os espaços de atuação dentro da escola, pois a SMEC era usada

como um instrumento que tinha o poder de dar ou não legitimidade à ação dos agentes dentro da escola²⁰.

Tive a oportunidade de presenciar um exemplo de tal comportamento. Havia se matriculado na Escola Municipal do Porto uma menina que tinha repetido o 1º ano do ensino fundamental por faltas. Entretanto, a criança já dominava as competências necessárias para estar no 2º ano. Levantei a hipótese, juntamente com sua professora, de reclassificá-la para a série seguinte. Ao ser informado de que não seria possível pela secretária escolar, aborreci-me e busquei argumentos que justificassem a reclassificação da estudante. Não consegui. Em diálogo, a secretária escolar me disse a seguinte frase: “Bom, foi essa a orientação que recebi. Se você não concorda, traz a lei que diz o contrário que eu vou levar para o meu superior!”²¹.

Com essa frase ela dizia-me que seu posicionamento tinha sido tomado conforme a orientação que tinha recebido. Não caberia brigar com ela, mas sim buscar bases capazes de legitimar meu posicionamento. Nem eu e nem ela dominávamos com propriedade o conhecimento necessário para continuar a discussão. Mas ela tinha acesso a algo que eu não tinha: o contato de alguém que trabalhava na SMEC.

Eu não consegui a lei que dizia o contrário. Ela, por outro lado, tinha, ou dizia ter, o apoio do departamento de legislação e normas da SMEC. E isso legitimava sua postura diante da comunidade escolar. Mesmo dizendo que não era uma opção sua, a secretária recorria à SMEC para deslegitimar meu posicionamento e eu buscava apoio na minha posição social de orientador educacional para legitimá-lo.

Os fatores determinantes que definiram a ação tomada neste caso se dividiram entre o papel social desempenhado pelos agentes envolvidos diretamente na cena, mas preponderantemente, devido à atuação da SMEC, que deu suporte à posição assumida pela secretária. Isso porque,

²⁰Nem sempre essa relação é amigável. Algumas vezes pude perceber uma cisão entre o papel desempenhado no cotidiano e as vontades subjetivas das pessoas. A queixa “Veio de cima para baixo!” diante da execução de uma tarefa exemplifica bem como os agentes agem mesmo que as solicitações não estejam em conformidade com suas vontades. Essas queixas são raras. Elas costumam ser acionadas apenas diante de projetos trabalhosos que são impostos pela SMEC.

²¹Ao final, permitiu-se que a aluna repetisse a série sendo que se, ao final do ano, ela fosse aprovada para o 2º ano, se tentaria uma reclassificação para o 3º ano.

quando os servidores da escola têm uma proximidade maior com os servidores que atuam na SMEC, conseguem atribuir peso de verdade àquilo que dizem no cotidiano da escola.

A presença da SMEC nas relações cotidianas se mostrou um fator determinante que caracterizava a estrutura e funcionamento da escola Municipal do Porto nos anos em que esta pesquisa foi realizada

3.6 Cargos, atribuições e intervenções na construção do aluno-problema

Cada função possuía suas obrigações e atribuições. Elas estavam expressas no regimento escolar. Mesmo assim, não era verdadeira a afirmação de que isso era suficiente para garantir o consenso entre todos em relação ao papel desempenhado pelos agentes escolares. Conflitos eram travados a todo instante. Por exemplo, certo dia presenciei um grupo de inspetoras de alunos se queixando de uma professora. Alegavam que ela não tinha “domínio de turma” e por isso os alunos ficavam o tempo todo no corredor. Em outro dia, fui ouvir o que ela tinha para dizer. A professora se queixava que as intervenções que inspetores faziam, “tirava sua autoridade”. Dizia também que os alunos saíam com a sua autorização. Enfim, o que se observa é que, mesmo as atribuições sendo definidas no regimento escolar, não havia um consenso sobre como deve ser a postura de inspetores e professores diante dos seus alunos.

Essa discordância também podia ser encontrada nas definições trazidas pelos funcionários da escola sobre o que é um “aluno que não quer nada”. Os critérios variavam de acordo com a função que era exercida. Para os inspetores, os alunos “piores” passavam a maior parte do tempo pelos corredores no momento em que deveriam estar em sala de aula. Para as merendeiras o aluno que “não quer nada” são os que sujavam, “aprontavam alguma” no refeitório.

Se um aluno fosse visto “fazendo bagunça” por um inspetor e uma merendeira no refeitório ele seria maiores chances ser visto como um aluno-problema. Isso porque seria preciso que houvesse um consenso mínimo para que um rótulo tornar-se dotado de legitimidade.

Para inspetores, a ideia de “aluno que não quer nada” era perpassada pela função que exerciam: “assistir e acompanhar a organização das atividades e zelar pelo bom

funcionamento do turno sob sua responsabilidade.” [Texto retirado do regimento escolar, art. 51]. Assim também acontecia com as merendeiras e com os demais cargos.

Mas não é somente as atribuições do cargo que definem como se vai ver e perceber o estudante. Esta relação é ponderada pelos sentimentos de pertencimento, identidade e ligações emocionais com a instituição. (GOFFMAN, 2010; 2011). Duas pessoas com mesmo cargo podiam atribuir significados diferentes para as funções exercidas.

Eram muitas as chances de desencontros. Mesmo diante de um grupo grande de inspetores e merendeiras que concordem entre si sobre os significados atribuídos ao aluno-problema, existiam desacordos. Havia aquela inspetora que buscava sempre ser cordial com os alunos mesmo quando suas colegas acreditavam que era necessário ser ríspido. Havia também merendeiras que entendiam o refeitório como um espaço destinado a alimentação, mas também usado para à interação e recreação das crianças.

Se a inspetora e merendeiras “boazinhas” estivessem em consonância com uma orientação técnica-pedagógica-administrativa ou docentes, ou, mais ainda, estivessem em harmonia com o discurso da maioria, elas poderiam reproduzir seus rótulos com mais facilidade. Do contrário, elas teriam que empreender esforços para fazer a verdade que acreditavam valer na escola.

Nos subtópicos seguintes, exponho algumas das características das funções e das atribuições dos agentes escolares e, conseqüentemente, ilumino o modo como se dava a participação de cada um na construção do aluno-problema.

3.6.1 Direção escolar e a vulnerabilidade dos cargos no processo de construção do aluno-problema

A direção escolar era dividida entre a diretora e a diretora adjunta. Pelo regimento, ela era considerada como parte integrante da equipe técnico-administrativo-pedagógica, porém sua atuação era tão específica, que torna difícil agrupá-la neste conjunto. A diferença começava no fato destes cargos serem destinados a pessoas que possuíam indicações de outras pessoas.

Ou seja, a diretora precisava ser indicada por alguém que detivesse um cargo elevado na administração e a diretora ajudanta era escolhida em seguida, pela diretora nomeada²².

A direção escolar tinha como função coordenar o funcionamento geral da escola. Eram suas principais atribuições, conforme o regimento escolar: fazer cumprir as disposições legais; representar o estabelecimento de ensino perante as autoridades; assinar expedientes e documentos da escola; coordenar a construção e elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico; zelar pela frequência mínima dos alunos; propiciar, estimular e apoiar a capacitação continuada dos profissionais; autorizar a matrícula e a transferência de aluno, observando os aspectos legais e as normas estabelecidas pela SMEC; controlar a frequência diária dos servidores, aprovar a escala de férias e atestar a frequência mensal, bem como encaminhá-la pontualmente à SMEC; organizar o horário de funcionamento da unidade escolar em conjunto com a equipe técnico-pedagógica; garantir a execução do calendário escolar; promover a criação do conselho escolar; acompanhar o processo pedagógico; cumprir e fazer cumprir as determinações e os prazos estabelecidos pela SMEC; aplicar as penalidades disciplinares previstas em lei aos servidores; solicitar à SMEC recursos humanos e materiais necessários ao pleno funcionamento; zelar pelo patrimônio público sob sua responsabilidade, e por último; garantir a qualidade e a distribuição da merenda.

A direção escolar possuía uma relação de dependência com a SMEC, e conseqüentemente, de proximidade maior que os demais funcionários. A forma como ela interagia com alunos, família, servidores e o bairro perpassavam primeiro pela maneira como ela esperava ser vista e assistida pela SMEC. Isso se dava porque havia sempre a preocupação de se manter o cargo, já que o mesmo era assumido por indicação. Era comum encontrar em conversas, principalmente entre professores, que afirmavam que o real interesse da gestão, “era fazer bonito para a SMEC”. E de algum modo, o que falavam tinha fundamentação.

A diretora adjunta, Leilaine²³, contou-me um caso no qual uma diretora próxima dela foi destituída do cargo após a morte de uma estudante. Ela dizia que uma menina tinha caído na quadra da escola e havia se machucado na cabeça. Ele contou que quando o acidente

²² A forma de gestão da Escola Municipal do Porto reflete a tendência das demais escolas municipais da cidade Novo Mar. Trata-se de uma condição posta pela SMEC nos anos da pesquisa e anteriores a ela. Não se trata, portanto, de uma peculiaridade da instituição estudada.

²³ Cabe frisar, mais uma vez, que todos os nomes que aparecem nesta dissertação foram substituídos por outros fictícios.

aconteceu ninguém comunicou à diretora o que tinha acontecido. Ninguém tinha se lembrado de fazer o registro no livro de ocorrência. Ao final, a menina faleceu e a diretora titular e a diretora adjunta não tiveram como se defender. Ambas foram destituídas do cargo pela diretoria da SMEC.

Ela havia começado toda essa história para me convencer da necessidade de eu respaldar minha atuação como Orientação Educacional, pois uma vez apontada e confirmada uma falha minha, era o seu cargo que seria questionado. O registro era o respaldo que ela exigia que eu construísse. Deveria anotar no livro de ocorrência todas as providências e todas as minhas ações. Assim, estaríamos sempre protegidos, pois o que é escrito é considerado uma verdade²⁴.

Mas sua mensagem ia além. Ela vivia uma situação de insegurança, e isso contribuía para que a organização hierárquica da escola fosse mantida. Como consequência, a Escola Municipal do Porto tinha, no ano da pesquisa, uma gestão centralizadora e autoritária.

A gestão estava sempre atenta ao trabalho dos outros, depositando sobre ele o olhar da desconfiança. Essa mesma tendência era reproduzida nas relações entre os demais funcionários e os estudantes da escola. As crianças e os adolescentes estavam sempre sob suspeita de terem cometido alguma falha.

3.6.2 Equipe Administrativa e a exposição compulsória do estudante

A Equipe Administrativa trabalhava com base na atuação de quatro cargos distintos: os Agentes Administrativos Escolares, o Digitador Escolar, o Supervisor Pedagógico e a Secretária Escolar. No discurso formal, excetuando-se os Digitadores, eles eram responsáveis por todos os atos e procedimentos relativos ao registro e validação da vida escolar do aluno, bem como gerir a organização de documentação nos arquivos, atendimento ao público e demais serviços burocráticos como, por exemplo, elaboração da frequência dos alunos, expedição de boletins, históricos e outros.

²⁴ Essa constatação foi também encontrada na pesquisa realizada por Ratusniak no ano de 2012. O livro de ocorrências passou a assumir o estatuto de defesa da escola contra possíveis omissões para provar que a escola resguarda o direito de seus alunos.

Os Digitadores de Computador possuíam uma prática muito peculiar na Escola Municipal do Porto. Formalmente a função que exerciam estava vinculada à equipe de pessoal de apoio. No regimento escolar eles possuíam apenas duas atribuições:

“I - Responsabilizar-se pela digitação, conservação, arquivamento e impressão de material entre aos seus cuidados; II – comunicar ao secretário escolar quaisquer irregularidade em seu campo de atuação”. (NOVO MAR, 2012, Seção VIII, art. 57)

Entretanto, na prática eles assumiam mais atribuições do que apenas duas. Tudo de maneira informal. Na rotina da Escola Municipal do Porto eles se envolviam com trabalhos relacionados ao envio e recebimento de correspondências formais, elaboração do mapa estatístico da instituição, controle das evasões e dos prazos referentes à Bolsa Família, entrega da ficha de frequência dos servidores, enfim, digitar material entregue aos seus cuidados era a tarefa menos executada por eles.

A Secretária Escolar, por sua vez, tinha a função de receber, preparar e expedir a correspondência formal da escola; manter atualizados e em ordem os registros e arquivos da unidade; atender ao público na área de sua competência; organizar e coordenar o expediente geral da secretaria; comunicar à equipe técnico-pedagógica, para providências, os casos de alunos que necessitam regularizar sua vida escolar, seja pela falta de documentação; organizar a distribuição dos diários de classe; analisar os dados estatísticos de cada bimestre; receber, analisar e expedir históricos; manter atualizada a legislação, jurisprudência e documentação legal relativa aos interesses da unidade; responder pela escrituração da escola, assinando os documentos pelos quais é legalmente responsável e cumprir os prazos de entrega de documentos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Ela, juntamente com a supervisora pedagógica, orientava todo o trabalho realizado pela equipe administrativa.

A Supervisão Pedagógica, representante da equipe administrativa, tinha atribuições que iam além do trabalho de secretaria, porém era dada maior ênfase na Escola Municipal do Porto ao trabalho administrativo²⁵. Segundo o regimento escolar, a Supervisão devia acompanhar o

²⁵Os agentes escolares reconhecem, informalmente, que o trabalho do supervisor pedagógico está mais vinculado ao trabalho burocrático do que ao pedagógico propriamente dito. Pode ser que haja controvérsias, e pode ser que haja dentro da escola o discurso de que o pedagógico não se desvincula do burocrático. Entretanto, sua função é

cumprimento do calendário escolar; orientar o preenchimento dos diários de classe; analisar e orientar, juntamente com o diretor e o secretário escolar, o preenchimento dos documentos relacionados à vida escolar do aluno, assim como conferir os documentos recebidos na matrícula; analisar e orientar a elaboração de documentos da unidade escolar, tais como: livro de matrícula, livro de atas, livro de movimento escolar, livro de ponto e outros livros afins; analisar e definir, junto à equipe, a situação de alunos egressos de outros estabelecimentos ou sistemas de ensino, visando a sua adequada adaptação à série ou etapa em que forem matriculados. No entanto, ainda segundo o regimento escolar, também devia participar da definição de estratégias que visassem à melhoria do desempenho das turmas, dos alunos e dos profissionais envolvidos no processo pedagógico; pesquisar, estudar e selecionar assuntos específicos de sua área; analisar e interpretar a legislação vigente, prestando assistência pedagógica-administrativa; acompanhar o processo avaliativo e o de recuperação de aprendizagem e; analisar e acompanhar a execução do planejamento.

Essa equipe, apesar de autônoma nos assuntos administrativos, atuava de modo interdependente com a Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica.

No que tange a participação destas pessoas na construção do aluno-problema, destacava-se sua contribuição na construção e organização de documentos referentes à vida escolar dos alunos.

Cada aluno possuía pastas acessíveis, por vias legais ou não, para qualquer agente escolar. Nelas havia informações que diziam sobre sua família, sua moradia, justificativas de faltas, relatórios, encaminhamentos à equipe de apoio, laudos médicos, cartas do Conselho Tutelar, avaliações, renda, etc. A equipe administrativa era responsável por manter atualizada e organizada toda essa documentação individualmente, para cada um dos aproximadamente 800 alunos da instituição.

Esse tipo de registro encontrava sua expressão muito clara através das informações acumuladas sobre cada aluno. Eles permitiam que os estudantes estivessem em constante

meramente reproduzir o discurso oficial dentro do contexto pedagógico para professores e aluno. Todas as intervenções feitas acontecem via diário escolar. A presença deste profissional acontece somente quando o assunto é preenchimento correto do diário escolar.

processo de exame que, por sua vez, poderiam ser vistos como “(...) códigos da individualidade disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando-os, os traços individuais estabelecidos pelo exame.” (FOUCAULT, 2004, p. 158). Tudo era organizado em campos comparativos que possibilitam formar categorias, estabelecer médias, alocar indivíduos e fixar normas.

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável (...) em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa "população". (2004, p. 158)

Para pessoas de fora da escola os documentos que compunham esse quadro de exames eram são acessíveis. Dentro dela, no entanto, eles, que não eram tão populares como os boletins ou os históricos. Mas ajudavam a compor o aparato de informações que classificavam o estudante. Toda essa organização era feita pela equipe administrativa da escola. Sempre que faltava um documento, eram eles que exigiam dos demais agentes que os mesmos fossem entregues à escola.

Nesse processo de regulamentação da vida do estudante na escola é de se esperar que o aluno-problema tenha uma pasta mais volumosa que os demais alunos. Sua “vida escolar” torna-se um livro acessível e principalmente, visível. Pode circular de mão em mão, passando desde o auxiliar de secretaria até a direção da escola. Mesmo não sendo constantemente verificado, estava sempre disponível, sempre visível aos olhos de quem avaliava e de quem classificava.

Esse é um elemento importante para o funcionamento de uma instituição disciplinar e para o processo de construção do aluno-problema. É preciso, sempre que solicitado, ter organizado, todas as informações existentes sobre o aluno-problema. Estes estudantes precisam deixar-se ver, obrigatoriamente, a outro que não, necessariamente, precisa se mostrar. A equipe administrativa mediava essa relação através da organização destes documentos.

3.6.3 Equipe pedagógica e o manejo das queixas escolares

A Equipe Pedagógica era composta por orientador educacional e coordenadores pedagógicos. Deles, o cargo de coordenador pedagógico era vulnerável a flutuações, pois para assumi-lo era preciso que a pessoa tivesse sido indicada pela direção.

Apesar disso, na Escola Municipal do Porto o coordenador pedagógico era mais presente que o orientador. Sua carga horária semanal de trabalho era de 30 horas divididas ao longo da semana, de modo a abranger todos os dias de aula de um único turno, seja matutino, vespertino ou noturno. O orientador não restringia sua atuação somente a um turno de funcionamento da escola. Sua carga horária era de 20 horas distribuídas em dois ou três dias com possibilidade de extensão, dependendo da disponibilidade do funcionário e do interesse da direção.

Ao Coordenador Pedagógico, segundo o regimento escolar, cabia orientar e estimular o trabalho do professor; coordenar a elaboração e avaliação de propostas e projetos pedagógicos, e deles participar; acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, visando a melhoria da qualidade do ensino; orientar a organização, a caracterização e o acompanhamento de turmas e grupos; organizar reuniões pedagógicas da unidade escolar, inclusive as de pais e responsáveis; orientar e estimular as atividades nas salas de apoio pedagógica; planejar, junto à equipe técnico-administrativo-pedagógica, as atividades do Conselho de Classe; colaborar com os demais integrantes da equipe os grupos de estudos periodicamente realizados na Escola; articular a elaboração do planejamento das atividades referentes ao regime de progressão parcial; acompanhar estágios da área pedagógica e desenvolver projetos sociais integrados com instituições afins.

O discurso informal permitia que a atuação dos coordenadores pudesse ser reunida em cinco atribuições: elaborar mecanismos punitivos aos alunos; supervisionar a elaboração das provas internas e externas, assim como o calendário das mesmas; auxiliar na execução dos projetos e compromissos estabelecidos pela SMEC, assim como o cumprimento dos prazos; mediar conflitos envolvendo familiares, professores e alunos; e participar da organização das reuniões para pais, centros de estudos e Conselho de Classe.

À Orientação Educacional, por sua vez, cabei as seguintes atribuições: promover a integração entre o corpo docente, discente e administrativo; participar do controle do processo da frequência dos alunos; acompanhar; analisar a apuração da assiduidade, prestando e

difundindo informações aos alunos, pais e responsáveis sobre a frequência; coordenar e avaliar as propostas da unidade escolar com base nas orientações e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; pesquisar, estudar e selecionar assuntos específicos de seu campo de trabalho; planejar em parceria com os demais integrantes da equipe, o Conselho de Classe e grupos de estudos periódicos; subsidiar a equipe escolar com informações relativas às características da comunidade em que a escola está inserida, colaborando para a organização e adequação do currículo; encaminhar aos serviços de apoio especializado, em função das condições específicas, os alunos da rede escolar de ensino visando uma maior integração deles no processo de ensino-aprendizagem; promover atividade de orientação para o trabalho, tendo como princípio a relação trabalho-conhecimento, vinculada à prática social e; elaborar programas de Orientação Profissional que levem a uma reflexão crítica acerca do mercado de trabalho, das suas relações e ao pleno desenvolvimento do potencial humano.

No discurso informal, havia atribuições mais valorizadas que outras. A maioria de suas responsabilidades era de mediação de conflitos, de trabalho com as famílias e encaminhamento de alunos para profissionais especializados – psicólogos e fonoaudiólogos. Assim como se esperava da coordenação, esperava-se também da orientação educacional que ela elaborasse mecanismos disciplinadores e punitivos aos alunos.

No discurso informal, o trabalho de controle de frequência e o resgate de alunos infrequentes era atribuição da orientação. Formalmente, 30 dias consecutivos de faltas autorizavam a escola a evadir o aluno. A evasão significava, no interior da escola, o fim do compromisso e da responsabilidade da instituição com o aluno. Para isso ser feito, a atuação do orientador educacional era decisiva.

Havia um documento na escola chamado Ficha de Comunicação de Alunos Infrequentes (FICAI), que precisava ser enviado para o Conselho Tutelar antes que qualquer estudante fosse desligado. Neste documento, que era preenchido pelo orientador educacional, estavam informações pessoais do aluno, tais como, endereço, telefone para contato, filiação, idade e número de faltas. Em seguida, ele expressava quantas tentativas de contato haviam sido estabelecidas ao longo do tempo de ausência do aluno e de que forma aconteceram: visita domiciliar, telefonema, carta ou bilhete. Havia outro espaço que é destinado ao preenchimento dos motivos da ausência: por negligência dos pais, por ter se mudado, por desinteresse e outros. Nem sempre se conseguia contato, e nem sempre esse último quadro era preenchido

com detalhes. No entanto, era somente após o envio deste documento ao Conselho Tutelar e mediante o não comparecimento do aluno à escola, que se pode, enfim, desligá-lo da instituição. Uma vez elaborada e enviada, a escola torna-se autorizada, legitimamente, a desligar o estudante, evadindo-o.

No processo de preenchimento deste documento, alguns alunos acabavam voltando a frequentar a escola. Entretanto, poucas tentativas de contato eram exitosas. Uma parte ínfima dos alunos absenteístas voltava para a escola. Quando se tratava do aluno-problema, apesar do procedimento ser o mesmo, as chances eram ainda menores, pois o problema acarretado por sua ausência não era considerado maior que o problema ocasionado por sua presença.

A atuação de coordenadores e orientadores era decisiva para a construção e desconstrução do rótulo do “aluno que não quer nada” ou do “aluno perigoso”. Eram elas as pessoas que recebiam as queixas dos demais agentes escolares e que acabava se encarregando por tomar as “medidas cabíveis”.

Antes de um estudante tornar-se aluno-problema, era imprescindível que ele tivesse sido encaminhado para equipe pedagógica muitas vezes. No discurso informal, espera-se que estas intervenções aconteçam através da comunicação das infrações aos familiares dos estudantes. Ao longo desta pesquisa pude presenciar e participar de muitas destas conversas. Diante do aluno-problema, o que se falava era de suas falhas.

O assunto era unilateral. Quando os familiares ouviam as queixas da escola, deixavam estampado em seus rostos a vergonha que sentiam. Muitos até choravam. Quando não ouviam, queixavam-se também da escola. O registro no livro de ocorrências reforçava e dava legitimidade à queixa. Em alguns casos era preciso provar a “culpa” dos estudantes e a “equipe” era quem construía parte destes registros.

Enquanto orientador, tentava fugir a esta forma de atuação. Sempre que me colocava nestas conversas, buscava fazer isso a sós, tendo comigo apenas o responsável pelo aluno e, às vezes, o próprio aluno. Para parte da comunidade escolar esta forma de atuação não era legítima. Alguns me apelidavam de “orientador bonzinho” ou até mesmo “ingênuo” em sinal de

descrédito a minha forma de atuação. Outros me apoiavam, mas ainda assim tinha minha prática desacreditada.²⁶

Outra forma de atuação muito marcante para a construção do aluno-problema estava na criação de relatórios e encaminhamentos. Eram os funcionários ligados à equipe pedagógica que faziam os encaminhamentos para setores externos à escola, muitas vezes, pressionados por outros agentes.

Esses encaminhamentos eram feitos mediante uma justificativa. Para elaborá-la, alguns professores se mobilizavam. E esse processo acabava legitimando as queixas produzidas e, conseqüentemente, contribuindo para que o estudante fosse visto pela comunidade escolar como um “aluno que não quer nada” ou até mesmo um “aluno perigoso”.

3.6.4 A intervenção tardia da Equipe de apoio técnico à Educação

A esse profissional estavam vinculados os servidores da equipe de apoio técnico à educação: fonoaudiólogos e psicólogos. Esse grupo era composto, além de psicólogo educacional e fonoaudiólogo, por economista doméstico, nutricionista e biblioteconomista. No entanto, esta categoria de servidores não se fazia presente na organização social da escola. Sua participação estava vinculada à intervenção da SMEC na escola: o nutricionista tinha por função elaborar e analisar um cardápio de qualidade que atenda às necessidades do aluno e para a promoção de atividades que colaborem para a saúde escolar; o economista doméstico devia planejar e executar programas e políticas de crescimento social, educação alimentar, educação ambiental, alimentação escolar e prestar assistência a grupos vulneráveis em instituições públicas ou privadas. E, por último, o biblioteconomista, profissional que tinha a função de manter atualizada e garantir o enriquecimento do acervo da Biblioteca Municipal, assim como incentivar a criação de bibliotecas escolares.

²⁶ Durante os dois anos de pesquisa e trabalho eu tentei tornar legítima esta forma de intervenção. Em 2013, com a chegada de uma nova orientadora educacional, pude agregar poder ao meu posicionamento através do seu apoio. Mas ainda assim, os resultados foram discretos diante de toda a comunidade escolar.

Consenso entre o discurso informal e formal era que os psicólogos escolares não podiam adotar procedimentos psicoterápicos e que os fonoaudiólogos deviam assessorar a comunidade escolar em assuntos específicos e globais relacionados à Fonoaudiologia.

Cabia ao serviço de Fonoaudiologia realizar triagem observando e levantando dados relativos aos casos específicos junto à equipe técnico-pedagógica, com a finalidade de detectar possíveis alterações que possam dificultar o processo de aprendizagem. Era ele quem devia verificar a elegibilidade ou não para a terapia fonoaudiológica ou encaminhar alunos para setores públicos de atendimento clínico existentes no município.

Tratando-se da Psicologia Escolar, as intervenções que realizavam deviam ser de caráter psicopedagógico. Eram suas atribuições a realização de pesquisa psicossocial e diagnóstico institucional, a fim de subsidiar a elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional; desenvolver projetos na área de Psicologia Escolar, junto ao corpo de alunos, à comunidade e à equipe pedagógica; favorecer a resolução de conflitos interpessoais; oferecer à equipe pedagógica subsídios teóricos e técnicos; participar do trabalho de planejamento pedagógico e de políticas educacionais, voltando-se para a aprendizagem e para as relações interpessoais e intrapessoais; promover, junto às equipes pedagógicas, ações preventivas que promovam a saúde; diagnosticar dificuldades dos educandos que entrem sua plena realização no ambiente escolar e encaminhá-los aos serviços de apoio existente na comunidade e, por último, participar de reuniões técnico-pedagógico-administrativas para contribuir com conhecimentos específicos da área de Psicologia.

Cada um destes profissionais era responsável por um número de escolas no município. Em média, cada profissional atendia cinco escolas diferentes. Na Escola Municipal do Porto, eles compareciam quando solicitados, normalmente pela Orientação Educacional. O procedimento era feito através de Correspondências Internas (CI)²⁷.

A participação da equipe de apoio técnico no processo de construção do aluno-problema não estava na sua intervenção direta, mas sim no processo que fazia com que os estudantes

²⁷ Há também uma equipe multidisciplinar composta por terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e psicólogos, que é denominado Equipe de Educação Especial, estes são chamados para assessorar a escola na implementação de projetos que visem o atendimento de crianças com deficiências.

chegassem até ela. Antes que isso acontecesse, o aluno-problema era sujeito a empreendimentos que visavam rotulá-lo para justificar o atendimento.

A atuação destes profissionais visava auxiliar no processo de desconstrução do rótulo. No entanto, quando o estudante chegava a eles, o rótulo se encontrava sólido e legítimo e, por estar num estado quase irreversível, pouco se conseguia. Nos três casos observados por esta pesquisa, todos tiveram intervenção da equipe de apoio técnico-pedagógica, no entanto, em nenhum dos casos ela logrou êxito em reverter os rótulos atribuídos ao aluno-problema.

3.6.5 A atuação da Equipe Docente na construção do aluno-problema

Na Escola Municipal do Porto, a equipe docente estava distribuída em três turnos diferentes. No período matutino eram atendidas duas séries de educação infantil, 11 turmas de 2.º segmento, sala de leitura, sala de informática e sala de recursos multimídias²⁸. No período vespertino, os mesmos serviços eram prestados, mas as 11 salas eram destinadas à educação de 1.º segmento. O tempo noturno era destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). As duas primeiras etapas da EJA possuíam cada uma, um professor, que se voltava à alfabetização e ao letramento. As duas últimas etapas eram organizadas por disciplinas, tal como acontecia no segundo segmento da educação fundamental.

Dentre todas as funções que existiam na escola, a docência era a mais plural. E por estarem no centro do processo de aprendizagem, dividindo espaço apenas com os estudantes, estavam sujeitos a serem contestadas enquanto pessoas capazes de construir seus próprios discursos. Familiares de alunos, estudantes, equipe pedagógica, equipe administrativa, gestão escolar, equipe de apoio técnico pedagógico, todos colaboravam para a consolidação de um discurso legítimo no qual o professor acabava assumindo a função de expectador. De fato, os demais funcionários também precisavam empreender em prol daquilo que acreditam ser a “verdade”. No entanto, os professores enfrentavam um campo de conflitos muito mais diverso que os demais funcionários. Muitos até se viam alienados da sua própria prática docente.

²⁸ Sala destinada ao atendimento de alunos com algum tipo de deficiência mental ou física.

No discurso formal, conforme o regimento escolar, a docência era entendida “como um processo planejado de intervenção direta e contínua entre a experiência vivenciada do educando e o saber sistematizado, visando à construção do conhecimento” [trecho retirado do regimento escolar]. Segundo esse discurso, ao professor caberia a função de promover a aprendizagem, estabelecer estratégias de recuperação, respeitar as diferenças individuais dos alunos, avaliar seu trabalho e o aprendizado dos alunos, colaborar com as atividades de integração da unidade com as famílias, zelar pelo bom nome da unidade escolar e pela disciplina.

Mas esse não era o único discurso legítimo. Havia também o de que o professor precisaria alcançar a todos os alunos para qual leciona independente do comportamento apresentado por eles. De que professor teria a função de preparar seus alunos para os desafios às provas de seleção. Havia a fala de que escola servia para ensinar aqueles que queriam aprender ou que por isso sobressaíam os que queriam mais. Havia outras que atribuem ao professor responsabilidades parentais, do cuidado com o estudante assim como havia discursos que prezavam pelo distanciamento afetivo e emocional entre professores e estudantes. Enfim, eram muitos os discursos que disputavam a legitimidade na escola. Muitos deles eram até contraditórios.

A atuação do professor era um espaço na escola em que podiam ser encontradas muitas “verdades” diferentes. Por isso, sempre que era dada oportunidade, buscava-se um ponto de convergência. O professor procurava consensos para resguardar a legitimidade da sua prática. Diante da pluralidade de verdades inerentes à docência, o ponto de convergência encontrado era o estudante. Ou seja, muitos professores podiam discordar sobre o que era uma “boa aula”. Mas diante de uma queixa, todos podiam concordar que um fulano “não quer nada” e ciclano é um “aluno perigoso”.

Não importava a verdade que se defendia sobre a prática docente. Sempre que ela fosse questionada, o comportamento visto como “inadequado” do estudante poderia ser evocado para resguardar seu discurso. Essa atitude era fundamental para que fosse construído no cotidiano escolar o aluno-problema. Havia a tendência de enfatizar suas características consideradas “ruins”.

Nessa tarefa, os professores emergiam com força, esquivando-se dos discursos que existiam sobre seu ofício e que eram alheios a sua prática, criando verdades que diziam respeito ao estudante. No espaço da queixa, o discurso docente não podia ser questionado com a mesma facilidade, pois nestes momentos não eram discutidas as atribuições do seu trabalho, mas sim a “educabilidade” de alguns alunos.

Logo, quanto mais impossível de ser educador diante do aluno, mais inquestionável torna-se a prática do professor. Quando era dito que não se queria ensinar um aluno porque ele não trazia caderno para a escola, o professor abria espaço para ser questionado pelos demais agentes. Quando esse mesmo professor falava essa mesma frase trazendo a expressão “o aluno não quer nada”, ele poderia ser apoiado pelos mesmos que o criticariam. O discurso do professor não podia ser desconstruído, pois ele era considerado autor ocular, aquele que passava todo o tempo de trabalho frente ao aluno e por isso era considerado o mais habilitado a falar sobre ele. Ao final, era o aluno o único que podia se defender com propriedade. Mas como membro de menor poder dentro da escola na possibilidade de empreender moralmente a favor de suas ideias, acabava assinando o discurso do professor. Tornando-se um possível e potencial aluno-problema.

Essa medida, no entanto, parecia refletir uma característica da gestão escolar e da relação estabelecida com a vizinhança. Os professores estavam sempre sob suspeita de incompetência de todos os lados. O próprio regimento escolar ratificava essa ideia ao destinar um artigo para pontuar ações que são vedadas ao professor. Dentre todos os agentes escolares, o professor era o único que possuía atribuições e proibições. Segundo o artigo 40 era vedado ao professor:

- I – propagar ideologias e doutrinas contrárias aos interesses nacionais;
- II – cometer atitudes de indisciplina, de agitação ou atentatório à moral;
- III – assumir, durante as aulas, atividade incompatível com sua função de educar;
- IV – aplicar penalidades aos alunos, exceto advertências e repreensão;
- V – dedicar-se nas aulas a assuntos alheios aos objetivos propostos;
- VI – fazer-se substituir nas atividades de classe por terceiros, sem o prévio conhecimento da direção. (NOVO MAR, 2013, art. 40)

Todas estas proibições poderiam caber a quaisquer outros servidores da escola. No entanto, formalmente e com a ênfase que é dada, só existe para o professor. É preciso pois, defender-se dos ataques que recebe a sua competência. O principal meio usado por ele para esquivar-se é

atribuir a responsabilidade aos alunos e seus familiares e para uma das principais ferramentas usadas, o registro no livro de ocorrências²⁹.

Observou-se que o poder de classificar o desvio somado a suspeita de incompetência dava ao professor bases para que ele construísse suas categorias de “aluno que não quer nada” e ao de “aluno perigoso”. Este triângulo de significados tornava possível e eminente a participação da escola no processo de construção do aluno-problema tal como é entendido nesta dissertação, pois muitos dos significados construídos nesta relação era compartilhada por outros agentes.

3.6.6 O pertencimento ambíguo dos Inspectores de Alunos

Os inspetores de alunos possuíam no discurso formal a função de auxiliar e apoiar a equipe técnico-administrativo-pedagógica e docente, atuando de forma direta com o corpo discente. Cabia a eles, dar atendimento aos alunos nos horários de entrada, saída, recreio e outros períodos; comunicar ao diretor enfermidades eventuais, acidentes com os alunos, ou qualquer outra ocorrência durante seu horário de trabalho; assistir e acompanhar a organização das atividades do turno; participar das reuniões; zelar pelo bom funcionamento do turno e; atuar junto ao corpo discente na manutenção de um ambiente social, favorável à realização das atividades desenvolvidas pela unidade escolar.

A atuação destes profissionais perpassava o objetivo de manter a disciplina dos alunos e o controle. Em sala de aula era o professor quem se encarregava desta tarefa. Fora dela, os inspetores exerciam esta função. Havia o tempo para o intervalo, troca de professores, lanche, entrada, saída etc. No cotidiano da escola eles mediavam conflitos entre alunos, comunicavam faltas e agressões de estudantes, estavam presentes em algumas reuniões, conversavam com familiares, muitas vezes até fora da escola, forneciam informações para a equipe pedagógica, etc.

Suas atribuições os faziam próximos dos alunos, tal como os professores. Entretanto, eles se diferenciavam da equipe docente num quesito importante: boa parte dos servidores que atuavam nesta função residia na vizinhança. Em 2012, das 11 inspetoras atuantes na escola,

²⁹ A temática do livro de ocorrências será explorada no capítulo seguinte.

10 eram moradoras da vizinhança. Em 2013, após a contratação de novas pessoas para compor o quadro efetivo, esse número caiu para 6, pois 5 delas acabaram sendo substituídas. Continuaram, porém, sendo a maioria de moradoras do bairro e mulheres.

Este fator fez com que estivessem próximos também dos conflitos e anseios inerentes aos membros do bairro, de forma mais intensa do que os demais servidores. Isso dava a eles uma posição privilegiada e uma maior pertença ao bairro do que à SMEC. Consequentemente, era também pela atuação destes funcionários que a vizinhança adentrava a escola. Eles eram, ao mesmo tempo, parte da escola e parte do bairro.

Esse pertencimento ambíguo resultava numa participação igualmente ambígua na construção do aluno-problema. Ao mesmo tempo em que percebiam o estudante como uma pessoa boa, amigável, o percebiam também como um “aluno que não quer nada” ou um “aluno perigoso”. Em entrevista, a inspetora Marcely deu contribuições ao falar sobre um dos alunos que fez parte dos casos estudados nesta pesquisa. Inquirida sobre Juliano, ele responde:

***Marcely:** O Juliano... O Juliano “não quer nada”. Ele vem pra escola por imposição dos pais às vezes, entendeu? E as vezes que ele vem ele faz o que quer. Na sala de aula ele não copia o trabalho. Eu digo que ele é meu filho, que a gente sempre adota uma criança aqui dentro. Eu converso várias vezes com o Juliano, eu falo: “Juliano, só eu que defendo, eu não posso mais me expor diante das pessoas por você.” “Poh, Tia! Poh...”, entendeu? Então eu ainda vejo um lado sentimental do Juliano em relação a mim, entendeu?*

***E.S.:** E você acha que isso ajuda?*

***Marcely:** Não! Eu acho que não. Eu acho que ajuda quando ele está diante de mim. Mas não acho que ele tem que respeitar só a mim, mas a todo mundo. E ele não está vendo isso, entendeu? Eu gostaria muito de poder ajudar, mas a família dele é difícil, não sei como é que funciona, entendeu? Mas eu gosto dele, não sei por quê. Sabe quando você olha para uma criança e fala assim: “Eu gosto daquele! Eu vou adotar esse!” E aqui, infelizmente, não é fazendo acepção dos demais, sempre você se afeiçoa um pouco mais com um. Talvez alguma coisa que te chame a atenção. Eu tô falando diretamente do Juliano, mas eu sei que ele não quer nada com nada.*

Nas duas respostas dadas, Marcely deixava claro seu posicionamento ambíguo. Ao iniciar sua construção textual com a afirmação “Juliano não quer nada” ela mostra compactuar com o rótulo aplicado ao menino. Entretanto, afirma nutrir sentimentos de carinho por ele, mesmo

afirmando desconhecer o motivo pelo qual ela escolheu “adotá-lo”. Ao mesmo tempo em que ela afirma gostar do menino, ela o rotula classificando-o como um “aluno que não quer nada”. Esse posicionamento só seria possível se fossem suprimidas parte das atribuições do inspetor de alunos.

O mesmo acontece com o “aluno perigoso”. A inspetora Joana, diante da visita de Ícaro, alertou-me sobre o fato dele ser um aluno perigoso. Mas no momento em que conversavam, eu pude acompanhá-los até o portão. Vi que ambos se tratavam com bastante carinho. Só mais tarde a Inspetora Joana me informou que ele era um menino bom, e que ela sentia muito pesar pelos caminhos que o mesmo percorreu.

Entre inspetores e alunos havia um acordo tácito que é favorecido pelo fato dos inspetores de alunos terem um duplo pertencimento: à escola e ao bairro. Um acordo do tipo: “O Juliano não quer nada com nada, mas é uma boa pessoa, então iremos mantê-lo sob vigilância, mas abrir algumas exceções”. Era comum que isso acontecesse. Através destes acordos se negociavam as principais funções práticas que lhes eram atribuídas. Não havia no discurso formal algo que dissesse que elas deveriam abrir concessões, mas para alunos-problemas elas acabavam deixando com que muita coisa acontecesse.

Estes acordos perpassavam pela classificação de alunos. Elas não tratavam alunos-problema como tratam aqueles considerados pela maioria como “bons alunos” ou alunos normais. Quando o segundo era visto pelos corredores ele era advertido pela frase, “Até você?!” ou num tom mais áspero, “Você não! Volta pra sala agora!”. O aluno-problema, por outro lado, podia ser visto nos corredores conversando despreocupadamente com as inspetoras durante o período de sua aula. Quando uma pessoa da equipe pedagógica aproximava-se, a inspetora justificava-se: “Olha, já cansei de falar! Ele está terrível.” Só assim ele era, cordialmente ou não, a depender do humor de quem o encontrava, posto novamente dentro da sala de aula.

A participação destes funcionários na construção do aluno-problema também era ambígua. Enquanto agentes escolares ligados à instituição, eles se queixavam, rotulavam, empreendiam. Mas como moradoras do bairro, se preocupavam, temiam, sentiam pesar, amavam e choravam. Isso, pois alguns dos inspetores conheciam ao mesmo tempo o aluno-problema e a criança ou o adolescente que estava por trás dele, muitas vezes, consideradas pela vizinhança como meninos e meninas solícitos, companheiros, confiáveis e amigáveis.

3.6.7 A atuação das merendeiras, auxiliares de serviços escolares e almoxarife na construção do aluno-problema

Pela classificação formal, a equipe de pessoal de apoio era integrada por merendeiras, auxiliares de serviços escolares e almoxarife, por inspetores de aluno, digitadores, bibliotecário auxiliar, agente administrativo e mecanográfico. Entretanto, cada um destes servidores acabava colocando-se próximo àqueles com os quais possuíam maior proximidade de atuação. Merendeiras, auxiliares de serviços escolares e almoxarife possuíam em comum o fato de estarem envolvidos mais com a manutenção da estrutura física do que com os alunos, propriamente ditos. Por isso eram apresentados como um grupo à parte dos demais, tendo maior proximidade apenas com inspetores de alunos.

Esse quadro era composto, assim como o quadro das inspetoras, por pessoas que moravam, em sua maioria, próximas à escola. E apesar de não terem uma ação efetiva e constante junto aos alunos e numa mesma proporção que professores e inspetores, transitavam de maneira indiscriminada entre a vizinhança e a instituição educacional.

As merendeiras eram encarregadas de preparar e distribuir a merenda; cuidar da limpeza da cozinha da escola e do depósito de merenda. O almoxarife tinha a função de controlar o recebimento, a manutenção e distribuição de material. Por último, os auxiliares de serviços escolares tinham a função de manter a limpeza, a higiene e a conservação do prédio escolar e de suas instalações e equipamentos.

A negociação que estas pessoas faziam na escola estava longe do meu olhar enquanto pesquisador, pois a atuação mútua tanto como orientador quanto como pesquisador me cercearam a mobilidade pelos espaços diversos da escola. No entanto, apesar destas pessoas não estarem diretamente envolvidas com os alunos, elas eram agentes e, assim como os demais integrantes da comunidade escolar, viviam o processo de legitimação dos discursos. O

espaço de atuação destas pessoas, entretanto, se dava em “bastidores”³⁰ aos quais não tive acesso.

A única forma de entrada se deu através de pequenas “frestas” criadas através da “fofoca”. Foi o que aconteceu certa vez comigo. Uma inspetora de alunos que compactuava com o meu discurso trouxe, sem muitos detalhes, o que andavam falando a meu respeito. Na semana em que me procurou, eu havia advertido uma inspetora sobre a maneira como tratou um aluno diante de um conflito. Essa inspetora ficou abalada com minha opinião e começou a chorar. No final da semana a inspetora, que era minha amiga e aprovava meu discurso, trouxe até mim a informação que, no mesmo dia em que fiz a advertência, começou a correr na escola uma lista que pedia o meu desligamento do quadro de servidores. Toda essa conversa aconteceu no porão da escola, e me deu a pista de que precisava: lá também havia disputa por legitimação do discurso e que, de alguma forma, auxiliares de serviços escolares e merendeiras eram atuantes.

Não que eles estivessem engajados no processo de rotulação dos alunos com o mesmo empenho que a equipe pedagógica, por exemplo. Porém, apesar de serem dotados de menor poder, acabavam buscando meios para dar legitimidade aos seus posicionamentos, inclusive no que dizia respeito aos alunos que eram considerados por eles “os que não querem nada”.

3.6.8 A participação dos familiares dos alunos-problemas

A Escola Municipal do Porto atendia cerca de 900 alunos distribuídos em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Deste número, 45% estavam nos cinco primeiros anos da educação fundamental, que funciona à tarde; 40% dos alunos estavam nos quatro anos finais da educação fundamental (6º ao 9º ano) no período da manhã; cerca de 10% estavam na Educação de Jovens e Adultos no período noturno; e 5% estavam na educação infantil (pré-I e

³⁰ “Bastidores” entendido tal como sugere Goffman (2011): ou seja, o momento em que deixa-se de representar os papéis sociais e se age com naturalidade. Há na escola um ambiente em que merendeiras, auxiliares de serviços escolares e inspetores de alunos se encontram para conversar sobre coisas cotidianas. Neste espaço, uma sala com pouca luminosidade e sem janelas dá-se o nome de porão”. Lá eles “jogam conversa fora”. Nas vezes em que tentei me aproximar, não logrei êxito. As pessoas comparavam-se de modo afetado, como se me dissessem que aquele espaço não devia ser frequentado por mim. Nunca pude presenciar essas conversas descontraídas. Quando chegava, todos silenciavam ou deixavam o local, evidenciando que não conseguia me desvincular do meu papel de orientador diante delas.

pré-II) que funcionava tanto de manhã quanto à tarde. Claro, estes valores são meras aproximações, pois ao longo do ano, o número de alunos era modificado devido às transferências que eram realizadas. No início do ano, tendia-se a se ter um número maior de estudantes que no final. Isto porque havia uma quantidade considerável deles que evadiam, principalmente dentre aqueles que estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Os estudantes também possuíam um discurso formal no qual eram definidos seus deveres: deviam realizar todas as atividades escolares; ter no mínimo 75% de frequência escolar; participar das atividades de recuperação quando necessário; colaborar para a preservação e conservação do prédio; comparecer às solenidades e festividades cívicas e sociais; serem assíduos e pontuais e; estabelecer relações de respeito com seus colegas, professores, funcionários e demais integrantes da comunidade escolar. Além de seus deveres, havia o discurso formal que estava contido no Estatuto da Criança e do Adolescente, um discurso que garantia os direitos dos alunos. E isso era vivo no cotidiano escolar e era de conhecimento de alunos, familiares e professores. Apesar de alunos serem vistos como portadores de deveres, reconhecia-se que antes disso, eram crianças e adolescentes, e por isso eram detentores, antes das obrigações, de direitos.

O discurso formal que versava sobre os direitos das crianças e dos adolescentes se fazia presente, por exemplo, nas relações existentes na escola, em especial, na maneira como os agentes escolares lidavam com os problemas com os quais os alunos se envolviam.³¹ Este discurso, no entanto, era claro e perpassava todas as formas de interação existentes na escola envolvendo alunos e servidores e seus familiares.

Não havia um discurso feito pelo aluno-problema que se tornasse legítimo na escola sem a participação dos seus familiares. Havia sim discursos direcionados a estes estudantes e que versavam sobre a maneira de se portar, falar, vestir-se e sobre a forma como deviam usufruir do tempo na escola etc. Mas o fato de não terem o discurso legitimado não significa que eles não fossem construídos. Isso ficou claro quando Pedro Henrique, um adolescente de 12 anos e matriculado no 7º ano na Escola Municipal do Porto diz em entrevista:

³¹ Durante o tempo em que foi realizada a pesquisa, houve indícios de que parte do medo que pairava na escola e que, de alguma forma, justificava a desconfiança constante em relação ao aluno, seria proveniente da coexistência de duas afirmações ambíguas: de um lado, alunos que são portadores de deveres e do outro, crianças que possuem direitos e que precisam ser respeitadas, inclusive dentro da escola. A figura do Conselho Tutelar demonstrou ser importante neste processo. Isso, no entanto, não será estudado nos limites dessa dissertação.

E.S.: O que vocês pensam da escola?

P.H.: Chato.

E.S.: O que é chato?

P.H.: A escola, os professores. As matérias, não tanto, mas os professores são muito chatos.

E.S.: Você acha que todos os professores são chatos?

P.H.: Menos a Loirinha. Ela é maneira, ela sabe conversar.

E.S.: Porque os professores são chatos?

P.H.: Porque não sabem conversar com o aluno.

E.S.: Dá um exemplo?

P.H.: João Paulo. A gente faz bagunça, em vez dele pedir na moral, tipo... com educação. É... o professor é obrigado ter educação. Ele não pede com educação. Ele fala com ignorância. Ele pensa que ele manda na gente... Ele pensa que ele manda na gente. Por isso que eu naquela vez xinguei ele mesmo. Eu xinguei ele mesmo. Não vou deixar um cara ficar me chamando de babaca. Não vou. Ele fala o que quer e ouve o que não quer. [...] Professor tem que falar direito também com os alunos. Tem que dar respeito para ser respeitado, né?³²

O aluno Pedro Henrique deixa expresso seu descontentamento em relação à forma como é tratado na escola. Além disso, questiona a autoridade do professor e os meios pelos quais busca impor sua vontade à turma. Acontece que os professores também faziam o mesmo. No dia do fato narrado por Pedro, o professor fez sua queixa à coordenadora e juntamente com ela registrou a seguinte ocorrência:

O aluno Pedro Henrique da turma 700 desrespeitou o professor com deboches, palavras de baixo calão por ser advertido em sala porque não estava copiando as tarefas do quadro. Ainda ficou resmungando xingamentos. Por isso foi solicitado a ser, dito, a se retirar de sala de aula. O caso foi passado à Orientação Educacional para que os responsáveis sejam chamados a Escola. O aluno só voltará a assistir minhas aulas mediante o comparecimento da mãe. (Livro de ocorrências, 15 de junho de 2013)

Pedro Henrique tinha a convicção de que estava certo. Havia alegado que o professor o havia chamado de “babaca” e que não iria “deixar passar”. Essa mesma história foi levada para sua casa. A mãe do aluno compareceu, então, à escola, atribuindo legitimidade ao discurso que o filho tinha contado em casa.

Seu posicionamento mostra que assim como os demais agentes da escola, os alunos também construíam seus discursos. Fato que nos leva a pensar que do mesmo modo como os servidores, eles buscavam atribuir legitimidade a eles “construindo suas redes”.

³² Entrevista concedida à pesquisa no dia 17 de junho de 2013

A tentativa deste aluno consistiu em agregar força ao seu discurso. Isso se verifica toda vez que algum familiar de aluno comparece à escola, sem ser chamado, para reclamar de um ou outro servidor. O relato que os alunos fazem em casa é um importante mecanismo na busca por legitimar a prática que eles realizam na escola. Assim, quando os alunos levam para sua família os fatos ocorridos na escola, intencionalmente ou não, eles caminham para atribuir legitimidade àquilo que na escola não foi considerado legítimo. Se o aluno não pode conferir legitimidade ao discurso, a família pode. Ou seja, a legitimidade podia vir de fora.

Nem todos possuíam os mesmos recursos. Alguns alunos, por não poderem contar com a família, buscavam fortalecer os vínculos com os colegas dentro e fora da escola. Formavam-se grupos fechados, nos quais se adotavam uma linguagem própria. Nestes grupos, os alunos procuravam se apoiar mutuamente para que sua ação deixasse de ser apenas contestadora para tornar-se, enfim, legítima.

Novamente a escola agia, só que desta vez, segregando, aconselhando e desacreditando os discursos destes alunos. Isso se dava porque o discurso dos alunos acabava contestando questões que já eram tidas como legítimas. No caso do exemplo acima, Pedro Henrique questionava a autoridade do professor enquanto figura digna de “respeito”.

Quando o aluno rompia com uma regra, ele era posto contra o peso social da sua falha.

Tenho uma coisa que já tenho certa comigo. O professor me chama na sala, enquanto não tiver tudo organizado não falo com a turma. Sem essa de aluno tá sentado com aluno. Cada um no seu lugar. Isso nem parece uma escola. (fala da diretora adjunta)

A premissa é: “cada um no seu lugar”. Alunos devem estar no lugar que lhes são destinados. Tanto em sala de aula, quanto na organização social da instituição. Quando o aluno questionava um discurso da escola, ele colocava em questão toda a sua organização, e o “pior”, colocava em questão a ação de pessoas que também buscavam atribuir legitimidade à sua prática. Acabavam comprando uma briga que não era justa. Os funcionários empreendiam esforços para conquistar e manter seu espaço.

No caso de Pedro Henrique, quando sua mãe compareceu à escola, as queixas das inspetoras de alunos, dos professores, da coordenação e da orientação educacional fizeram com que o empreendimento do seu filho fosse minado. As primeiras queixavam-se que o aluno não permanecia em sala de aula, os professores alegaram que o mesmo faltava com respeito e se recusava a copiar as tarefas, a coordenação pontuava sua indisciplina e sua falta de respeito para com os colegas e a orientação educacional afirmava que, mesmo frente a todas as intervenções e horas de conversas, o aluno permanecia com comportamento inadequado. Ao final, a queixa da mãe não foi levada adiante, pois ela se deparou com o rótulo já legitimado do seu filho que afirmava que o mesmo “não queria nada”.

3.7 A estrutura e o funcionamento da escola e o processo de construção do aluno-problema

Até aqui foi apresentada como se caracterizava a estrutura e o funcionamento da Escola Municipal do Porto. Mostrou-se que não se trata de uma organização estanque. Que, quando se fala em instituição, se fala, de um lado, dos agentes que atuam no seu interior, construindo e desconstruindo verdades e, de outro lado, destes mesmos agentes em interação com normas e procedimentos já legítimos. Mostrou-se também que esta escola organiza-se respeitando a uma composição hierárquica, que poderia ser classificada como flutuante, pois está sempre sujeita a ser modificada pelas relações e negociações que acontecem no seu interior.

Deu-se destaque à atuação de cada agente nesse processo de busca por legitimidade e, conseqüentemente, de construção da escola. É nesta instituição constituída que surgiam as bases para que o aluno-problema existisse. A Escola Municipal do Porto mostrou ser a síntese daquilo que cada agente trazia para seu interior. As posições que ocupavam, os cargos e suas atribuições, as redes que formavam, as regulamentações, etc., ganhavam sentido quando se faziam presentes na prática dos agentes. E nos sentidos e nas aplicações atribuídas a tudo isso, eram formadas as bases para que a figura do aluno-problema se tornasse real.

Com base nesta compreensão, o aluno-problema não é entendido como alguém que “tem características negativas”. Ele é entendido como alguém que “é visto” como tendo qualidades indesejadas. Essa sutil diferença entre “ser” e “ser visto como” evidenciam que as qualidades

evocadas para justificar o rótulo dependem dos critérios que possuíam aqueles que classificavam.

Não se fala, entretanto, que todos os critérios de classificação são definidos na subjetividade. Eles eram formulados nos processos que instituíaam os discursos legítimos da instituição. O aluno-problema era, portanto, aquele que era apontado por várias pessoas como “ruim”, mesmo que não se tivesse consenso sobre o que era um “aluno ruim”.

Nesse artifício, cada um dava sua contribuição, a começar pela SMEC, que através da indicação política subjugava os gestores à condição de sempre temerem perder seus cargos. Esse mesmo sentimento era repassado para os demais funcionários através de cobranças, em especial os coordenadores. Os professores por sua vez, sempre sob suspeita de incompetência, construíaam para estudantes rótulos que acabavam sendo compartilhados pelos demais funcionários que também podiam dar suas contribuições.

A equipe pedagógica possuía um espaço privilegiado, uma vez que eram estes funcionários que faziam a ponte entre as queixas escolares e os setores externos da instituição. Sem ajuda da equipe administrativa, por outro lado, nada disso seria possível. As *pastas* destes alunos deviam sempre estar ao alcance das mãos. Às vezes, das mãos daqueles que fazem parte da equipe de apoio técnico da escola. Outras, dos conselheiros tutelares do município.

Inspetores de alunos, merendeiras, auxiliares de serviços escolares, também davam seus aportes em meio à posição ambígua de estarem ao mesmo tempo na escola e no bairro. Enfim, uns atuavam mais outro menos, mas cada um exercia uma função.

Neste processo em que as verdades eram muitas, tentava-se entender mais a fundo como ele acontecia. O capítulo seguinte se dedica exclusivamente ao caso de Juliano, o aluno-problema que foi citado pela inspetora Leilaine em sua entrevista. Foi preciso pois, aproximar-me mais das cenas cotidianas da escola e buscar nos registros no livro de ocorrências dos anos de 2010 e 2011 para tentar atribuir alguma ordem a sucessão de coisas que fizeram com que Juliano tivesse sua exclusão do espaço escolar aceita e legitimada pelos agentes ao final do ano de 2013.

4 O LIVRO DE OCORRÊNCIA COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DO ALUNO-PROBLEMA: O CASO JULIANO

4.1 O Livro De Ocorrência e o Aluno-Problema: Informações Preliminares

O livro de ocorrência mostrou ser um espaço privilegiado para a legitimação dos discursos dentro da escola. É nele que os agentes escolares escrevem o que se passa no interior da instituição e registram queixas sobre estudantes.

Ao longo da realização da pesquisa em campo, 511 páginas foram escritas narrando acontecimentos diversos envolvendo alunos, pais, professores, inspetores, auxiliares de serviços gerais, enfim, várias pessoas de diferentes funções que estavam vinculadas à Escola Municipal do Porto. Desse total, uma quantidade considerável de registros foi produzida por mim, uma vez que, concomitante à pesquisa, atuava também como orientador educacional na escola pesquisada. Dar-se destaque à presença do aluno-problema nestes relatos.

Esse capítulo aborda as características desta ferramenta e em seguida, expondo os registros envolvendo o estudante Juliano, explicita como o livro de ocorrência pode ser usado como instrumento para a construção do aluno-problema no espaço escolar. Neste caso mencionado, o rótulo atribuído a Juliano explicou para a comunidade escolar a condição de estudante multirrepetente³³, justificando também a exclusão do menino do espaço escolar³⁴.

4.1.1 O registro no livro de ocorrências e a busca por segurança no ambiente escolar.

³³ Este termo refere-se a alunos e alunas que repetem o ano, série ou período curricular, e acabam tornando-se defasados na idade-série em dois anos ou mais (MATTOS e FONTOURA, 2009)

³⁴ O processo de exclusão de Juliano do espaço escolar não pareceu criar um sentimento de desconforto na comunidade escolar mesmo diante da lei nº 8069 que estabelece que em seu capítulo V, art. 54, que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito para crianças e adolescentes com idade inferior a 18 anos e a lei nº 9394 que, em seu art. 4, afirma que a educação básica e gratuita é obrigatória dos quatro aos 17 anos organizada conforme a redação dada pela lei nº 12.796, de 2013.

Durante a pesquisa, pude perceber que pairava entre os funcionários da Escola Municipal do Porto um ar de insegurança. “É muita responsabilidade ter que cuidar de tanta criança assim. Você precisa se respaldar sempre” dizia a diretora a mim. Essas frases vinham constantemente não só dela, mas de outras pessoas também. Bastava que eu questionasse a necessidade de se fazer um registro ou mesmo me esquecesse dele, que alguém me lembrava de que era preciso registrar tudo. Como funcionário novato, os conselhos que recebia sempre traziam recomendações deste tipo. Diziam que era preciso que eu tomasse cuidado, pois o meu cargo estava sempre sujeito a prestar esclarecimentos a alguém. Com o tempo fui percebendo que não era só uma peculiaridade minha ou da função que eu exercia. Havia um sentimento de medo que se estendia aos demais cargos: inspetores de alunos, coordenadores pedagógicos, auxiliares administrativos, professores, etc. Todos estavam sempre se preparando para dar explicações a quem quer que questionasse seus respectivos trabalhos.

A produção de textos no livro de ocorrências estava relacionada com essa sensação. Das possíveis formas de se construir um texto, uma tinha a intenção de relatar acontecimentos que envolviam o funcionamento da escola. Hora ou outra se referiam a documentos retirados, duração de turnos, visita e ausência de funcionários, acontecimentos envolvendo merenda, etc.

Normalmente, quem os registravam eram os funcionários mais ligados aos cargos administrativos, tal como auxiliares, secretário escolar, supervisor educacional e direção escolar. Primeiro apareciam o nome da cidade e a data. Em seguida, a descrição dos itens da merenda escolar. Abaixo dela, o relato sucinto dos acontecimentos menos habituais. Por fim, a assinatura do funcionário que escreveu o texto:

Novo Mar, 17/04/2000.

Merenda escolar: Arroz, feijão, salada de cenoura, repolho e beterraba.

Expediente Normal com a visita da coordenadora de educação infantil

Encerrado por [rubrica de um funcionário]

(Livro de ocorrências em 17 de abril de 2000)

Esses registros acabavam atenuando situações que poderiam causar desconforto aos funcionários, pois retiravam deles os comprovantes de que se agia conforme os procedimentos adotados rotineiramente na escola.

Outra forma destes registros se desdobrava em textos que priorizam assuntos envolvendo estudantes. Faziam menção à dispensa de alunos antes do término do seu horário de turno. Como os alunos só eram autorizados a deixar a escola antes do fim da aula em situações especiais era preciso que se registrasse o motivo no livro de ocorrências.

Agindo desta forma, a saída da criança da escola acabava sendo justificada segundo o registro. Essas notas detinham a funcionalidade de justificar a ação adotada diminuindo, assim, a insegurança do funcionário responsável pela saída do aluno. Caso ele fosse questionado, o funcionário poderia recorrer ao texto para mostrar como se deu o processo de dispensa e mostrar que tudo se deu conforme os procedimentos legitimados na instituição. Seguem abaixo dois exemplos:

Novo Mar, 22 de fevereiro de 2010.

Merenda Escolar: arroz, feijão, farofa e carne picada.

Outros: O pai de Diego Gonçalves Lima Junior veio buscar os filhos Mário Gonçalves Marechal e Maria Gonçalves Lima saiu às 10h:30min [assinatura do pai].

(Livro de ocorrências, 22 de fevereiro de 2010)

A aluna Alice Júlia, turma 400 saiu às 16:05hs para ir ao dentista. A mãe da mesma veio buscá-la. [assinatura da mãe]

(Livro de ocorrências, 05 de março de 2012)

Estes dois textos tinham por objetivo assinalar indiretamente o momento em que a escola rompia com a responsabilidade que possuía sobre as crianças quando as mesmas deixavam o seu espaço. Para isso ele atendeu a três critérios: identificar corretamente a criança; fazer o registro do tempo e; coletar a assinatura do familiar responsável por buscar a criança. Estes itens, uma vez respeitados, marcavam a devolução da responsabilidade da criança à sua

respectiva família ao mesmo tempo que dava ao funcionários que realizou o procedimento a segurança de ter sua prática legítima e “respaldada”³⁵.

Essas práticas, mostraram que o registro no livro de ocorrências vinha justamente em prol daquilo que a diretora me orientava a fazer: “buscar o respaldo”. Quando o registro era feito como o esperado, o funcionário tinha a proteção desejada.

Essa mesma lógica era acionada quando um aluno se acidentava durante o período de aula no espaço escolar.

O aluno José Lucas, turma 500, na hora do recreio foi atingido pela escada que foi derrubada pelo vento. Imediatamente foi colocado gelo no local atingido. A mãe foi comunicada e viu que não tinha necessidade de levá-lo para o hospital.

[Livro de ocorrências, 01 de março de 2013]

Da mesma forma das outras ocorrências, era preciso relatar as medidas adotadas pela escola para poder mostrar, caso necessário, que se agiu como deveria. Também é necessário que se comunique o ocorrido aos responsáveis e que se registre a postura assumida por ele. Ao se cumprir estes critérios, a responsabilidade é dividida com os familiares dos estudantes e o funcionário que realiza este registro tem sua prática legitimada.

A necessidade de usar o livro de ocorrência para criar o respaldo se mostrou presente também no processo de construção do aluno-problema. Essa prática dá legitimidade à ação dos funcionários da escola. É no momento em que o registro acontece que se inicia, com legitimidade, a construção do rótulo de “aluno que não quer nada” ou “aluno perigoso”.

Nesse contexto, o ato de registrar acaba se convertendo numa estratégia de intervenção pedagógica.

³⁵ Há registros de que funcionários, por si só, dispensam alunos sem a assinatura do responsável. Isso não é possível para todos, mas sim aos funcionários ligados à equipe técnico-pedagógica-administrativa. No cotidiano, tal prática ratificava a organização hierárquica da instituição, instrumentalizando aqueles que exerciam as funções de chefia e que corriam os “riscos”, mesmo quando esses riscos eram mínimos ou irreais.

4.1.2 A “Ocorrência” como Ação em Si

A prática do registro vista como medida de intervenção foi se tornando mais comum na Escola Municipal do Porto ao longo dos anos. Como mostrado na imagem abaixo (Figura 2), houve aumento, com variações, do número de registros na escola entre os anos de 1980 a 2013 considerando o número de páginas escritas. Apesar da grafia das ocorrências criar uma variação na quantidade de registros por páginas, o aumento é visível. Isso evidencia que a prática de escrever no livro de ocorrências foi se intensificando ao longo dos anos.

Em se tratando de número de registros, as ocorrências que evidenciavam o comportamento do aluno também cresceram. Em 4 anos, de 1989 a 1992, apenas 10 textos faziam referência ao comportamento inadequado de alunos. Contrastando com isso, só em 2006, 59 registros traziam este tipo de reclamação. É importante observar que a quantidade de páginas escritas em 1989 foi semelhante à quantidade de páginas escritas em 2006. (126 páginas e 114 páginas, respectivamente). Mesmo assim, a quantidade de ocorrências que fazia referência ao comportamento dos estudantes em 2006 aumentou em 23 vezes se comparado ao mesmo tipo de relato realizado em 1989.

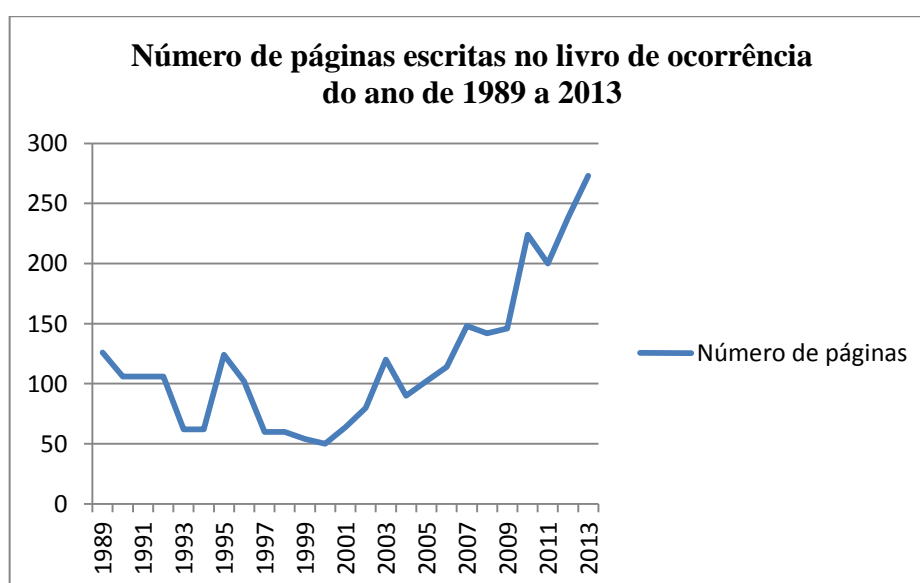


Figura 2. Comparação do número de páginas escritas no livro de ocorrências da Escola Municipal do Porto entre os anos de 1989 a 2013. Autoria própria

O que chama a atenção é que no período compreendido entre 1989 e 1992, todos os registros que se queixavam dos alunos traziam neles as medidas que haviam sido tomadas, ou seja, descreviam uma ação adotada que ia além da ação de registrar. Logo, o registro não representava uma ação de intervenção, e sim um relato de uma ação já executada. Para se ter ideia, das 10 ocorrências encontradas em 1989 ao final de 1992, 2 relatavam expulsões, 3 suspensões, 4 relatavam comparecimento dos responsáveis para tratar da indisciplina do filho e 1 relatava que o aluno indisciplinado havia sido encaminhado ao neurologista.³⁶

Nos registros de 2006 não é encontrada esta mesma regularidade. Alguns continham apenas narrativas. Em alguns casos, o registro era destinado à correção do aluno. Em outros, o registro vinha como uma solicitação de solução de um problema vivido.

Esses registros não se preocupavam em descrever as ações adotadas ou quais as intervenções feitas. Relatavam as ações negativas dos alunos e nada mais.

O aluno Roniel Santos apagou o quadro, enquanto havia alunos copiando as atividades, não copiou as atividades e seu comportamento extrapolou os limites.

Os alunos Pedro e João Marcelo também não copiaram as atividades e tiveram um péssimo comportamento em sala de aula, não obedecendo a professora e desrespeitando os colegas de classe.

Prof^a Ana Lúcia – T: 400

[Livro de ocorrências, 04 de maio de 2010]³⁷

³⁶ Observou-se também que até o ano de 2002, os registros eram mais de caráter burocrático e relatavam visitas de superiores à escola e profissionais externos, cumprimento e expedientes, merenda escolar e falta de funcionários. O aluno pouco aparece, a não ser em casos de dispensa da escola durante o período da aula. Isso acontecia quando os responsáveis solicitavam, ou quando havia algum acidente em que o aluno se machucasse ou reclamasse de dores. Isso foi um achado interessante que aponta para uma possível ressignificação do ato de se registrar dentro da Escola Municipal do Porto, coincidente com a virada do século. Conseqüentemente, estas mudanças podem ser vistas como reflexos de transformações mais substanciais na educação brasileira, tal como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Que por sua vez, pode ter causado modificações no modo como acontece a interação entre os diversos agentes dentro da escola. As causas destas mudanças e as suas conseqüências para a educação poderão ser objetos investigados em trabalhos de pesquisa futuros.

³⁷ Os textos do livro de ocorrências foram transcritos respeitando a construção textual do funcionário que realizou o registro. Alguns erros de ortografia e pontuação foram corrigidos para tornar mais clara a leitura dos mesmos. Informações adicionais não contidas nos registros originais foram adicionadas entre colchetes. Os parênteses fazem parte dos textos originais.

A professora Tatiana compactuou dessa prática ao construir um registro acerca do comportamento do aluno Juliano em sua aula.

Aqui está uma lista de problemas que o aluno Juliano vem cometendo em sala aula: gritar, berrar, cantar, bater na cabeça dos colegas, atrapalhar a aula o tempo todo, não deixar que os demais colegas façam suas atividades. Além disso, falta com respeito a todos. Os colegas estão reclamando sobre o comportamento dele e que ninguém toma uma atitude mais enérgica com esse aluno.

Professora Tatiana

[Livro de ocorrências, 07 maio de 2012]

As pessoas que tiveram contato com esses textos, mesmo depois de meses, viram os estudantes citados de modo diferente. E é justamente porque esse registro possui um desdobramento que pode ser definido como uma ação de intervenção pedagógica. Ela modificava o cotidiano da escola, uma vez que o livro era aproveitado como uma ferramenta corretiva ao mesmo tempo em que permitia a socialização de um problema. Em ambos os casos, a ocorrência interferia na ação do outro demonstrando ser uma prática válida em si mesma.

O tópico seguinte se propõe, portanto, a trazer para a discussão, um caso em que estes mecanismos são acionados por diferentes agentes, tornando legítimo o rótulo de “aluno que não quer nada” a um estudante.

4.1.3 Por que pesquisar a história de Juliano?

Como já pontua Becker (2009), o *acaso* desempenha uma importante função no processo de pesquisa. Não seria diferente comigo, afinal, foi o acaso que me levou até Juliano. Não fazia parte do meu projeto de pesquisa acompanhar ou até participar do processo de rotulação e exclusão da escola de um aluno multirrepetente. Apesar de iniciar minha pesquisa, incomodado com os “fracassados” na escola, sequer podia imaginar que teria a oportunidade de acompanhar de perto o desenrolar de sua história. No início, estava mais preocupado em entender como a escola estava organizada e perceber as possibilidades de ação dentro do seu

espaço. Mas pouco tempo depois foi inevitável olhar para Juliano, já que todos que faziam isso se referiam a ele como um “aluno que não quer nada”.

Pude ter acesso ao caso Juliano na Escola Municipal do Porto através dos registros no livro de ocorrências nos anos de 2010 e 2011 até participar e presenciar o desfecho do seu trajeto, que se deu em 2013, quando o mesmo teve sua entrada na escola condicionada a uma visita da sua mãe ao Departamento de Legislação e Normas (DLN) da SMEC.

O caso Juliano permitiu não somente que eu acompanhasse o início de sua passagem pela escola através dos registros contidos no livro de ocorrências, mas que eu participasse do processo que reduziu sua frequência a zero por mais de 30 dias consecutivos, justificando sua evasão em 2013.

4.2 A Carreira de Juliano Contada Através do Livro de Ocorrências

Juliano estudava na escola desde 2010 e tinha vindo de uma instituição de ensino particular também no município Novo Mar. Quando entrou na Escola Municipal do Porto, sua primeira professora foi Sabrina. A mesma lecionava no 5º ano do ensino fundamental.

Nesse primeiro ano na escola, o nome de Juliano apareceu no livro de ocorrência por sete vezes. Desse total, cinco registros referenciavam quebra de regras cometida pelo aluno.

A primeira ocorrência de Juliano na Escola Municipal do Porto aconteceu logo no início de 2010. Ele estava ainda no 5º ano do ensino fundamental e a maior parte do tempo dele na escola era junto à professora Sabrina. Entretanto, sua primeira ocorrência foi longe da supervisão dela.

O aluno Juliano (aluno da turma 502/ Sabrina) foi trazido à secretaria (direção) pelo inspetor Júnior porque durante o recreio pulou o muro da U.E para pegar uma bola no outro terreno. A diretora Camila chamou a atenção do aluno e lhe deu um bilhete para convidar seu responsável a comparecer à U.E em 11 de 03 de 2010.

[Livro de Ocorrências, 11 de março de 2010]

A medida adotada pela escola veio através da ação do inspetor de alunos, Júnior. Aqui ele cumpre sua função de controlar o tempo do aluno quando o mesmo está fora de sala de aula. Foi ele quem conduziu Juliano até a diretora que, por sua vez, deu prosseguimento à ação “chamando sua atenção” e depois, convocando os responsáveis.

Não se tratava ainda de um caso que justificasse demasiadas preocupações. Um procedimento corriqueiro em que ambos os envolvidos deveriam agir como se esperava para corresponder às expectativas existentes acerca da função que exerciam. Ao final, ambas as práticas foram tidas como legítimas. Nem o inspetor teve sua função de mantenedor da disciplina questionada e nem a direção escolar deixou de corresponder às expectativas, uma vez que, devido a sua posição na hierarquia, detêm os mecanismos necessários para punir um aluno.

Não houve registro de comparecimento da mãe, mas o fato da diretora optar pelo bilhete, um mecanismo pouco eficaz, já que necessita da mediação do aluno acusado e sujeito à punição, evidencia que o caso não demandava maiores esforços da escola. Ações como a de Juliano podem ser consideradas falhas corriqueiras, ou não, a depender de quem as comete. No caso do menino, por se tratar de seu primeiro delito, esperava-se que os mecanismos adotados funcionassem eficazmente, coibindo outros delitos.

Por fim, o papel da escola como figura neutra que apenas testemunha e relata os fatos tal como eles são, é reafirmado. O papel da diretora e do inspetor também são ratificados, visto que a cada um cumpre a sua função legítima e em seguida registra os procedimentos adotados no livro de ocorrências.

Por outro lado, o resultado desse registro incide sobre a vida escolar do menino Juliano. O mesmo tem seu primeiro delito registrado e com ele se inicia o processo de rotulação que lhe dará, mais tarde, o título legítimo de “aluno que não quer nada”.

A segunda ocorrência em que Juliano é citado tinha como objetivo abrandar a responsabilidade que a escola tinha para com ele. Neste dia, o menino havia passado mal e sua mãe havia sido contatada para ir à escola buscá-lo. Escreve um funcionário que atuava como auxiliar administrativo:

O aluno Juliano da prof.^a Sabrina saiu às 16 horas acompanhado da mãe por estar com dor de dente. [assinatura da mãe]

[Livro de ocorrências, 11 de março de 2010]

Esse foi o primeiro registro da presença da mãe de Juliano na escola. Este texto segue o padrão observado nas ocorrências do mesmo tipo. O registro do horário marca o momento em que o aluno deixou a escola, passando a ser uma responsabilidade da mãe. Isso é confirmado quando a mesma assina a ocorrência. Uma espécie de recibo que comprova que a escola devolveu a ela, antes do tempo combinado, a responsabilidade que possuía sobre Juliano.

A terceira ocorrência de Juliano só vem a acontecer em agosto de 2010. Cinco meses depois do seu primeiro delito registrado, a mãe do aluno comparece à escola para queixar-se de um funcionário. A diretora foi quem realizou o registro da conversa:

A mãe do aluno Juliano, turma 502, esteve na unidade escolar na data de hoje às 17h40min comunicando que o Professor Fábio agrediu o filho na aula de Ed. Física e requer da direção providências. A direção atendeu a mãe e vai tomar as providências cabíveis. [Assinatura da diretora e da mãe de Juliano]

[Livro de ocorrências, 23 de agosto de 2010].

Essa ocorrência é registrada com o intuito de criar na pessoa queixosa, nesse caso a mãe de Juliano, a certeza de que as “providências cabíveis” seriam tomadas. Este acontecimento pode servir para exemplificar o momento em que o registro é usado como uma forma de abrandar os ânimos das pessoas que estão se queixando da escola. Como foi discutida no capítulo 2 dessa dissertação, a interação estabelecida entre a mãe de Juliano e a diretora era perpassada pela vulnerabilidade do cargo de direção escolar. Logo, fazia parte do seu ofício, tomar medidas paliativas diante das adversidades para evitar constrangimentos, que poderiam vir, por exemplo, através de uma reclamação junto à Secretaria de Educação sobre a escola. Cabia à diretora, na maior parte das vezes em que tais acontecimentos apareciam, cumprir esse papel. E assim foi feito. Por parte de Camila, a medida adotada foi acionar o registro com o intuito de apaziguar os ânimos.

Essa interação ilustra a característica ambígua da escola em ser, ao mesmo tempo, fluida e fechada em si mesma. Da mesma forma como é permitida a entrada da mãe na instituição, ela é mantida distante. Faz-se fluida quando abre suas portas para que a mãe adentre seus portões para fazer sua queixa. Mostra-se fechada quando impõem sobre a mãe de Juliano uma prática já legitimada, que é a feitura do registro esperando que escola resolva a questão ao seu modo. A queixa aproxima a mãe do aluno da escola, mas o registro a tenta afastar novamente.³⁸

No entanto, as tentativas da mãe de Juliano que aqui trataremos pelo o nome de Maria não findaram por aí. No dia 17 de setembro ela volta para a escola. Juliano havia se envolvido em uma briga na escola e como medida, a diretora o dispensou, mandando-o de volta pra sua casa. Segue abaixo parte da ocorrência:

Os alunos Pedro Henrique da professora Bruna do 4º ano e Juliano, Professora Sabrina, 5º ano, foram dispensados porque estavam brigando e estavam todos sujos e sem o uniforme– digo – Durante a entrada do 2º turno, os alunos Pedro Henrique (4º ano) e Juliano (5º ano) se envolveram em uma briga e foram trazidos à secretaria. A diretora Clarice ao vê-los com os uniformes muito sujos, calçando chinelos e usando shorts (que também ficaram muito sujos) chamou a atenção dos mesmos e os colocou na ocorrência, em seguida os dispensou.

[Livro de ocorrências, 17 de setembro de 2010]

Analisando esta ocorrência pode-se identificar que ela pode ser dividida em duas. A palavra “digo” marca o ponto de ruptura entre eles. Duas pessoas distintas participaram na sua elaboração. Na primeira parte, é feito a identificação dos estudantes e o relato da dispensa dos meninos porque estavam brigando e sujos. Na segunda parte, após o uso do termo “digo”, outra pessoa escreve – pois se muda a caligrafia - e com mais “cuidado”. Identificam-se novamente os alunos, narra-se a primeira medida tomada, que foi a de levar os dois alunos à secretaria da escola, a segunda medida, que foi a conversa com a diretora Clarice e, por último, a terceira medida, que foi dispensar os meninos.

Independente de quem escrevia, a regra de transferência de responsabilidade aos pais foi desrespeitada. Ao optar por dispensar os alunos sem a presença dos pais, a diretora tentava

³⁸ Não há, de fato, algo que diga que houve uma conversa sobre o assunto entre o professor envolvido e a direção da escola. No entanto, pode-se dizer que essa informação chegou ao professor ao se considerar a atuação dos demais funcionários da escola, que fazem as informações circularem através dos boatos.

apoiar-se na sua posição dentro da escola. A mãe é enfática na reação. Questiona a ação adotada e aproveita para expressar seu descontentamento com a atuação da escola em relação à sua queixa anterior, feita em 23 de agosto.

No seu entender, a dispensa do seu filho foi entendida como uma punição. Coisa que não aconteceu com o professor Fábio. Ela retorna à escola e contribui para a produção de mais uma queixa.

A Mãe do aluno Juliano (5º ano) veio à escola para saber do ocorrido com seu filho. Segundo ela, a escola não fez o mesmo com o professor de educação física, a quem a mesma diz, ter agredido o seu filho. A coordenadora telefonou para a diretora Clarice, que conversou com a mãe por telefone, deixando-a mais calma. A mãe do aluno retornará à escola.

[Livro de ocorrências, 17 de setembro de 2010]

Maria argumenta deslegitimando o discurso de que a prática adotada pela escola é eficiente. Ao comparar as ações tomadas pela escola em relação a Juliano e ao professor de educação física, ela deixa expresso que sua expectativa anterior era que, assim como seu filho, o professor também fosse “punido”.

Como a diretora não estava na escola, foi necessário que a coordenadora a acionasse por telefone para que a mesma pudesse dar uma resposta à altura da crítica trazida por Maria, que segundo consta no registro, precisou ser “acalmada”. A diretora Clarice também estava sob o olhar contestador de Maria, pois havia dispensado seu filho sem o seu consentimento.

Não houve registro futuro sobre a conversa entre a diretora Clarice e Maria. No entanto, sua participação nos assuntos referentes ao seu filho elucidada que, da mesma forma que os funcionários da escola divergem entre si, pode uma mãe divergir dos funcionários e entrar na disputa por atribuir legitimidade ao seu discurso que, muitas vezes, é condizente com aqueles que são construídos pelos estudantes.

Acontece que a entrada de Maria nos assuntos internos incita o sentimento de insegurança vivido pelos funcionários que atuam na escola. Consequentemente, os mais afetados por esta presença indesejada irão reagir no campo da disputa por legitimidade do discurso. Não foi por

aleatoriedade que, no mês seguinte à primeira ida de Maria à escola, Juliano teve quatro registros envolvendo quebra de regras acrescidos ao seu currículo.

Uma deles foi o episódio já relatado acima, quando ele se envolveu numa “confusão” com Pedro Henrique e, em seguida, ambos foram dispensados da escola. Os outros três registros também faziam referência à quebra de regras. Em dois deles, familiares de outros alunos se queixavam que seus filhos haviam sido agredidos pelo aluno em questão. Em 02 de setembro a orientadora elabora o seguinte texto:

Compareceram os responsáveis do aluno Bernardo Silva Pereira para conversa com a orientadora educacional sobre a agressão que seu filho sofrera do aluno Juliano da mesma turma (502). Aborrecidos e preocupados com o acontecido, os pais colocaram para a orientadora que precisarão da ajuda da escola com relação à mudança de comportamento do aluno que agrediu seu filho. Caso isso não ocorra, os pais irão tomar as medidas cabíveis. A orientadora ainda hoje conversará com os dois alunos para um pedido de desculpas do aluno Juliano. [Assinatura dos pais]

[Livro de ocorrências, 02 de setembro de 2010]

Outro registro traz o seguinte texto:

A tia do aluno Matheus Henrique, da turma 400, professora Ana Lúcia, veio reclamar que o referido aluno foi agredido pelo Juliano, aluno da professora Sabrina. A tia falou que não é a primeira vez que ele agride o referido aluno. Até na rua ele espanca o Matheus. A coordenadora Rafaela convidou a mãe de Juliano para conversar.

[Livro de ocorrências, 10 de setembro de 2010]

A forma como são montadas estas duas ocorrências evidenciam a posição assumida pela escola. Ambos os textos visavam, primeiramente, acalmar os pais queixosos e corroborar para a ideia da escola enquanto instituição detentora do saber fazer. No primeiro texto, a orientadora posiciona-se ao lado dos pais de Bernardo, expressando para eles e registrando as ações que seriam tomadas. Quando ela se compromete a intermediar uma conversa com os dois alunos para que Juliano se desculpe com Bernardo, ela se posiciona favorável ao discurso

dos familiares dos alunos que dizem terem sido agredidos. No segundo texto, o redator, ao escrever a frase “Até na rua ele espanca (...)”, enfatiza o rótulo dado a Juliano através de um trecho da fala da tia do aluno Matheus Henrique.

No primeiro texto, a fala dos responsáveis se mistura à fala da orientadora quando, por exemplo, é citada a mudança no comportamento do aluno. Até então esta mudança não tinha um nome. Só em 10 de setembro, na segunda ocorrência do mês de setembro, é que Juliano é apontado como aluno que “agride” e “espanca”.

Ambos os registros expressam que os familiares esperam que a escola tome alguma medida para resolver o problema. E os elementos textuais usados nos registros para expressar essa expectativa dos familiares dos alunos “agredidos” levam a crer que a escola começava a reconhecer Juliano como um aluno que lhe acarretava problemas.

O outro registro desse mês, e também o último do ano, relata uma dispensa da escola assinada pela orientadora educacional. O texto foi elaborado por um administrativo provavelmente a pedido da própria:

O aluno Juliano da turma 502 pichou a camisa [e por isso], a orientadora solicitou que o aluno fosse embora.

[Livro de ocorrências, 22 de setembro de 2010]

As duas últimas ocorrências de Juliano são bem representativas da postura diante de um aluno que traz problemas ao funcionamento da escola. Pode-se perceber que os registros de agosto e setembro já começam a diferenciar o aluno dos demais. Ao ser mandado embora da escola sem que o ritual de transferência de responsabilidade fosse respeitado, sem que a mãe tivesse ido buscá-lo e sem o registro da hora da dispensa, é indicado que o tratamento dado a Juliano já não era igual aos demais.

No início os textos ainda possuíam características meramente paliativas. No entanto, isso muda a partir do momento que a escola vê sua eficiência colocada em dúvida. Com a interferência de Maria, a mãe de Juliano, os textos começaram a sinalizar para a comunidade

escolar, apesar de ainda discretamente, os problemas causados pelo aluno. As queixas tornavam legítimas e com ela, os rótulos que começavam a se formar a respeito de Juliano.

Ao final do ano letivo, o menino é aprovado para o ano seguinte. No entanto, ele vai para o 6º ano carregando o título de ser filho de uma mãe “encrenqueira” e com registros que o poderiam definir tanto como um “aluno que não quer nada”, quanto como um “aluno perigoso”. Apesar de ainda não ser, iniciaria o ano seguinte com grandes chances de ser convertido em um aluno-problema.

4.2.1 Segundo segmento: o início do interminável 6º ano

Juliano inicia uma nova etapa da vida na Escola Municipal do Porto. Ele ia para o segundo segmento do ensino fundamental. Nesta fase, as aulas eram ministradas no turno matutino e o conteúdo começava a ser dividido por disciplinas providas por professores com formação específica. Ao todo, sete professores diferentes lecionavam para Juliano em 2011.

Em relação ao rótulo, as coisas não pareceram tão diferentes. Ao longo do ano, o aluno apareceu no livro de ocorrências nove vezes. E logo no primeiro registro Juliano se depara com um tipo de registro até então inédito. Escreveu a professora Ana:

*Os alunos Juliano e Renan, atrapalharam a aula o tempo todo com brincadeiras bobas, xingamento aos colegas e perturbaram o aluno Jean (...).
[Assinatura da professora Ana]*

[Livro de ocorrências, 06 de abril de 2011]

Como se tratava do primeiro registro de Juliano feito pela professora, pode-se acreditar que a justificativa desta prática poderia estar relacionada com a intencionalidade e a crença de que o registro poderia ser um instrumento de correção para os alunos. Uma espécie de pagamento pelo comportamento inadequado de Juliano e Renan. O registro, nestes termos, viria como uma ação da professora em buscar punir os alunos pelo comportamento considerado inadequado.

No mês seguinte, os erros de Juliano sobressaem mais uma vez. Registra o professor Beto:

A aluna Juliana Mares (nº 1) está sofrendo bullying pelos alunos Juliano (nº 29) e Eduardo Tosta (nº 33). Estão lhe chamando de “Sansão” em relação ao seu cabelo. A aluna por sua vez se sente coagida e triste, interferindo no seu rendimento escolar (turma 600). [Assinatura do professor Beto]

[Livro de ocorrências, 07 de junho de 2011]

Juliano é apontado, juntamente com um colega, como causador de um problema em sala de aula. A ação do professor é comunicar aos demais agentes o que Juliana está passando em sala de aula e, conseqüentemente, pontuar o comportamento dos meninos como culpados pelas eventuais perdas da menina.

Cabe observar que, nestes dois registros, o estudante em questão não tem ainda a exclusividade que um aluno-problema teria. Juliano não é tratado de modo individual nas ocorrências em que é citado por cometer alguma falha. O aluno que é referenciado em um texto junto a um grupo não possui a mesma visibilidade de quando aparece sozinho. Juliano está sempre acompanhado com um colega ou outro nas queixas que recebe.

Os alunos Carlos Gabriel e Juliano foram advertidos por brigarem em sala de aula. [Assinatura do professor Talles]

[Livro de ocorrências, 03 de agosto de 2011].

Esse registro ilustra isso. Nenhum dos alunos envolvidos na briga foi vitimizado. Isso pode nos apontar que Juliano, ao iniciar o ano na escola num outro turno com novos professores, não detinha sobre si, neste primeiro momento, um rótulo consolidado. Não se tratava apenas do comportamento de Juliano, mas sim de um grupo de alunos no qual ele estava inserido. Somente no 2º semestre é que o garoto adquire a visibilidade que fará com que novos discursos sejam construídos sobre seu respeito e de maneira individualizada.

O aluno Juliano, turma 600, saiu às 12h40min da Unidade Escolar sem autorização da orientadora educacional que pediu para que o mesmo aguardasse seu responsável para vir buscá-lo.

[Livro de ocorrências, 01 de setembro de 2011]

A mãe do aluno Juliano, da turma 600, esteve na U.E. [Unidade Escolar] para tomar ciência do ocorrido que envolvia o referido aluno. A ocorrência foi registrada no dia 24 de agosto.

[Livro de ocorrências, 05 de setembro de 2011]³⁹

O aluno Juliano está fazendo ameaças à integridade física do aluno Gabriel Silva, que deixou a aula muito abalado. [Assinatura do professor Beto]

[Livro de ocorrências, 04 de outubro de 2011].

Durante a Olimpíada da Escola o aluno Juliano foi convidado pelo inspetor Celso, para ir para a sala de aula. O mesmo fez cara de deboche, ignorou e respondeu o mesmo. Quando foi pedido por mim para que fosse, o mesmo também reclamou, mas acatou o pedido. Aluno da turma 600. [assinatura do professor Everton]”

(Livro de ocorrências, 04 de novembro de 2011).

O aluno Juliano da turma 600 afrontou a professora de Ciências no corredor porque a mesma o advertiu por mais de três vezes para que voltasse para a sala. Resmungou e desrespeitou na frente de outros alunos, sendo necessária sua retirada de sala. O mesmo só fará prova com a presença do responsável na escola para conversar com a Professora Ana que estará aguardando até sexta-feira, 25/11/2011 às 12:00hs. [Assinatura da professora]

(Livro de ocorrências, 21 de novembro de 2011).

Ao longo do ano de 2011, Juliano teve seu rótulo consolidado diante de toda a comunidade escolar. Todos estes registros apontavam que o aluno-problema que o menino havia se tornado saía da escola sem autorização; ameaçava a integridade física de outros colegas; debochava,

³⁹ Não há registro de ocorrência no dia 24 de agosto tal como expresso nesta ocorrência. Mas pode-se supor que o aluno tenha cometido algum delito de visibilidade na referente data.

ignorava e questionava os comandos que recebia e por fim; afrontava e desrespeitava professores. Todas estas informações haviam sido registradas no livro de ocorrências. O menino foi, ao final de 2011, considerado, quase que unanimemente, não apto para prosseguir para o ano seguinte. Conseqüentemente ou não das queixas que recebia, ele teve seu rótulo de aluno-problema legitimado ao mesmo tempo em que os demais funcionários tinham sua decisão respaldada.

Ao chegar à escola em 2012 como orientador educacional e pesquisador, as primeiras recomendações que ouvi dos funcionários em relação a Juliano diziam que ele era um “aluno que não queria nada” e toda a escola, inclusive o livro de ocorrências me diziam isso.

4.3 Minha participação na construção do aluno-problema: um empreendimento fracassado

Assim que iniciei o trabalho como orientador educacional, optei por percorrer as salas de aula para conhecer melhor os professores e trocar algumas palavras com os alunos. Ao chegar à turma 601, logo me advertiram que aquela se tratava de uma turma “complicada”. As inspetoras me guiavam mostrando-me as salas. À medida que íamos andando elas apontavam, de modo discreto, os alunos que eram considerados por elas “ruins”. Claro, apontaram também o Juliano.

Não havia sido elas as mediadoras do primeiro contato com o menino. Antes mesmos de conhecer Juliano pessoalmente na sua turma, já havia escutado da boca de uma coordenadora, boatos a seu respeito. Havia me dito: “ele não quer nada”.

Até então, Juliano não possuía a minha atenção enquanto orientador educacional e nem como pesquisador. Como dito anteriormente, estava mais preocupado em entender como a escola se organizava do que em conhecer os alunos considerados “indisciplinados”. No entanto, à medida em que 2012 foi passando, as queixas sobre Juliano tornavam-se cada vez mais frequentes. O contato com o estudante foi se tornando quase que inevitável, pois hora ou outra, sempre chegavam até a orientação educacional queixas como a que foi escrita pela professora Flávia:

A professora de Matemática, Flávia Ferreira, veio relatar que o aluno Juliano, turma 601, retornou do recreio com trinta minutos de atraso e não realizou as atividades propostas.

[Livro de ocorrências, 21 de março de 2012].

E elas se tornavam cada vez mais frequentes. Todas as vezes que o nome de Juliano era mencionado a mim por algum funcionário da escola, era seguido de alguma queixa. Com o tempo, fui impelido a buscar conhecê-lo, pois também eu começava a pensar, enquanto orientador educacional, que Juliano era um “problema” para a escola, apesar de que, enquanto pesquisador, ainda não estivesse convencido disto.

Para o pesquisador era preciso entender como as pessoas se posicionavam diante dele e quem e porque as pessoas o rotulavam como tal. Mas como orientador educacional, era preciso ajudar aquele menino, pois à medida em que o tempo passava, ele se convertia em problema também para mim. Constantemente chegavam queixas a seu respeito vindas de professores e inspetores de alunos.

Em contraste com os anos anteriores, em 2012 e 2103, 58 textos haviam sido produzidos sobre o aluno Juliano. Destes, 54 tinham sido escritos no livro de ocorrências e 4 tinham sido elaborados em forma de relatórios encaminhados ao Conselho Tutelar, à SMEC e à equipe de apoio técnico à educação.

Dos 54 textos escritos no livro de ocorrência, 28 foram produzidos por professores, 6 pela orientação educacional, 6 pela coordenação pedagógica, 5 pelos inspetores, 6 pela direção escolar e 3 foram produzidos por auxiliares administrativos. Como esta investigação se propôs a ser uma pesquisa participante, não poderia negligenciar minha participação no processo de elaboração destes textos. Das quatro ocorrências escritas pela orientação, três foram de minha autoria e todos os 4 relatórios encaminhados aos agentes externos à escola foram elaborados por mim.⁴⁰

⁴⁰ Não que essas medidas tivessem sido pensadas por mim. Durante os dois anos que atuei nesta instituição, eu empreendi esforços para que Juliano fosse incluído às práticas escolares. Dentro do meu cargo, essas medidas

Meu primeiro contato direto com Juliano fora da sala da orientação aconteceu ainda no primeiro mês de trabalho. Fui até sua sala e me dispus a conduzir uma aula por uma hora. Iria falar sobre o ser cidadão, sobre os cuidados com o patrimônio público e fornecer dicas para ser gentil e cordial com as demais pessoas, inclusive funcionários da escola. Constatei que, apesar de não tratar seus colegas e professores de modo agressivo, Juliano levantava-se de sua carteira frequentemente e falava mais alto que os demais alunos.

Sugeri, logo que entrei, que os alunos fizessem um círculo com as cadeiras colocando as mesas nos cantos da sala. Os estudantes, ao seguirem minhas orientações começaram a arrastar as mesas e batê-las no chão. Alguns deles começaram, junto com a atividade, a gritar e a dar socos nas cadeiras. Juliano fazia as duas coisas. A voz que mais sobressaía era a dele. Tentei não me incomodar com a maneira com que eles estavam arrumando a sala até perceber que o barulho estava se tornando gradativamente mais alto. Comecei a gritar também, até que eles pararam e sentaram-se nos seus devidos lugares.

Juliano foi o único que continuou. Fazia gestos desordenados com os braços e continuava a gritar e a bater na carteira. Os demais colegas riam. Direcionei-me a ele e, dessa vez, sem gritar, pois a turma já estava quase em silêncio, comecei a falar que Juliano tinha problemas com a família e perguntava se era por isso que ele tinha necessidade de aparecer para os seus colegas e para mim. Claramente o constrangi, pois o mesmo se silenciou depois de ouvir o que eu havia falado.

Com essa medida pedagógica, questionável de fato, consegui ter a atenção de Juliano por 15 minutos. Quando iniciei minha fala sobre a necessidade de respeitar os funcionários da escola logo me interromperam, não apenas Juliano, mas outros alunos da turma dizendo: “mas eles não são gentis com a gente”. Depois disso, o tempo que tive foi suficiente para proferir algumas palavras que logo se perderam em meio às conversas e risadas dos alunos.

O meu planejamento vinha em resposta às queixas que recebia dos funcionários da escola. Entre elas, as principais apontadas eram em relação à falta de respeito às pessoas, à estrutura e

representavam esforços que iam contra o discurso já legitimado de que o aluno era um aluno-problema. Por algumas vezes me rendi a esse discurso, mas nunca convencido da ineducabilidade de Juliano.

ao patrimônio da escola. O respeito, nestes termos, significava submissão dos estudantes às regras e às ordens dadas. Um aluno é considerado desrespeitoso quando não segue as orientações que são dadas a ele. Mesmo sabendo disso, a quantidade de queixas que recebia em minha mesa, fizeram com que eu fosse à sala de aula falar do tal “respeito” para os alunos sem poder falar para os funcionários da escola do “respeito” aos alunos.

Essas queixas que recebia em minha sala, assim como os encaminhamentos diários que Juliano recebia para ir à Orientação Educacional eram comuns. Elas estavam fundamentadas no discurso informal da instituição que atribuía ao orientador a função de tomar medidas capazes de fazer os alunos obterem uma “melhora”. Essa melhora significava “disciplina”.

Ao se apropriarem do discurso de que a Orientação deve disciplinar os alunos, os funcionários esperavam que fossem acionadas as ferramentas disciplinadoras e punitivas que professores e inspetores não conseguiam incorporar nas suas práticas. No dia 31 de agosto de 2012, a professora de Ciências, Ana, registrava sua solicitação à Orientação:

Os alunos Carlos Eduardo da turma 602 e Pedro Henrique desrespeitavam a professora de Ciências Ana após terem sido advertidos a saírem da janela, onde estavam implicando com os colegas lá fora com palavras de baixo calão. A turma está sempre sendo prejudicada pelo comportamento inadequado destes alunos que praticam bullying e atrapalham o andamento da aula. Solicito providências para a Orientação Educacional desta escola urgente para que estes tenham limites e respeitem as regras. [Assinatura da professora Ana]

[Livro de ocorrências, 31 de agosto de 2012]

Apesar de não se referir a Juliano, como se pode observar, a última frase do texto traz uma solicitação explícita à Orientação Educacional: a de que alguma medida fosse tomada para que os alunos citados tivessem “limites” e “respeitassem” as regras.

Apesar de, enquanto pesquisador, discordar desta premissa, eu precisava fazer algo enquanto orientador, pois essa era a condição de eu ser visto como tal. Precisava assumir este papel para ser respeitado como orientador educacional diante dos demais funcionários da escola. Qualquer medida tomada por mim que destoasse desta expectativa, poderia ser questionada

por uma parte dos agentes. Não seriam propostas facilmente aplicáveis, pois entrariam, antes de serem efetivadas, no campo da disputa por legitimidade.

Para que qualquer discurso destoante fosse aceito, seria preciso deslegitimar uma verdade já instituída. Minha posição dentro da hierarquia institucional me auxiliava, mas por si só não garantia que minha prática, se destoante, viesse a se tornar uma prática legítima.

Era comum que eu oscilasse entre meus anseios pessoais e as expectativas da instituição acerca do meu serviço. Independente do que eu acreditava ser o certo, todos esperavam que algo fosse proposto para evitar os inconvenientes que os alunos traziam para os professores e demais funcionários da escola. Em relação a Juliano, as queixas se tornavam mais frequentes e quanto maior tornava-se meu empreendimento em incluí-lo, maiores eram a frequência das queixas que chegavam a mim e ao livro de ocorrências. Registrou a professora de Matemática:

O aluno Juliano mais uma vez acaba com a paz da aula com gritarias, dança e celular na classe e também mais uma vez não copia os deveres passados no quadro alegando não possuir material. [Assinatura da Professora Sarah]

[Livro de ocorrências, 30 de maio de 2012]

Desvincular-me dos discursos que eram construídos a respeito da orientação não era possível. Todas as conversas que tive na escola com Juliano foram precedidas por queixas. Todos os momentos em que estabelecemos diálogo, sem ser minha intenção, o coagi com minha posição. A imagem e as atribuições do orientar disciplinador precediam as minhas intenções. O próprio fato de ele estar diante de mim significava, para Juliano, que tinha cometido algum tipo de delito e por isso deveria receber alguma bronca. Isso me ajudou a compreender o cargo da orientação educacional, mas não me ajudou a lidar com o menino da forma como gostaria. Meu cargo era usado pelos agentes da escola como um instrumento coercivo e suas atribuições informais faziam dele um componente central no processo de rotulação do aluno.

No caso específico de Juliano, minha atuação compôs parte do processo da construção do aluno-problema que ele se tornava pois, primeiramente, só os “alunos que não queriam nada”

ou “alunos perigosos” eram encaminhados ao orientador com tanta frequência. De fato, até mesmo a minha primeira intervenção, que tratava sobre “o ser cidadão” estava em consonância com minha ação rotuladora. Não foi por acaso que, das 11 turmas que estavam na escola, me propus a passar uma hora falando sobre valores morais apenas na turma de Juliano.

Nos bastidores, ou seja, nas conversas informais realizadas entre eu e outros funcionários da escola, questionava as medidas adotadas pela instituição. Tentava, ao meu modo, empreender esforços enquanto orientador para que o rótulo do aluno fosse desfeito. Chamava-o para conversas informais, buscava interagir mostrando livros literários, auxiliando em atividades, mas as mudanças eram discretas.

O apoio que recebia também era discreto. Vinha através de palavras de apoio de alguns poucos funcionários que simpatizavam com minhas tentativas. Buscava dar legitimidade ao meu discurso. No entanto, concomitante aos meus empreendimentos, outros, contrários, eram feitos.

Começava a ser articulado, entre os professores e demais funcionários, a ideia de que eu, enquanto orientador, deveria encaminhar Juliano ao Conselho Tutelar como uma medida punitiva. Professores e coordenadores alimentavam a ideia de que o Conselho Tutelar poderia auxiliar a instituição, pois a opinião que compartilhavam sobre esta instituição era de que ela poderia aplicar as punições como resposta aos delitos de Juliano. E caberia à orientação educacional fazer este encaminhamento, pois Juliano precisava ser “colocado em seu lugar”.

No dia 31 de agosto de 2012, todos os professores juntamente com o auxílio da coordenadora Denise e da direção escolar, direcionaram a mim o seguinte relatório:

Em vista do resultado observado pelos professores e funcionários desta Unidade Escolar, foi necessário recorrer ao Conselho Tutelar, pois se trata de um aluno que ultrapassa os limites permitidos em uma escola. Refiro-me ao aluno Juliano, da turma 601. Convidei os professores para que cada um possa fazer suas considerações a respeito: [Quem introduz o relatório é a coordenadora Denise]

O aluno se apresenta em sala de aula com roupas inadequadas, com palavras de baixo ‘calão’ para os colegas, pratica bullying e xingamentos com os professores e alunos; não copia as tarefas, possui letra ilegível e sem compreensão. Provoca tumultos em sala com brigas, interfere nas regras da escola utilizando o celular e todo o momento agride os alunos com palavras, não para sentado, desafia e debocha dos professores. [Assinatura da professora de ciências Ana].

O aluno apresenta comportamento inadequado dentro da sala de aula e nos corredores da U.E.[Unidade Escolar] A falta de respeito com os professores e com demais funcionários é demais. Quando peço para fazer as atividades propostas se recusa, faz uso do celular, não obedece e tem dificuldades em aceitar regras. Por várias vezes sua mãe (responsável) foi solicitada a comparecer à U.E, a mesma veio por várias vezes e não adiantou. Todas as possibilidades de mudança já estão se esgotando. [Assinatura da Professora de Educação Preventiva, Jaci]

O aluno Juliano é muito ausente nas aulas. Quando ele aparece não faz as atividades propostas, não apresenta bom comportamento, desrespeita tanto professor quanto seus colegas apelidando-os com nomes impróprios. Quando este aluno está presente a aula não tem rendimento, pois perco muito tempo ‘cuidando’ para que ele permaneça sentado e sem ofender seus colegas. Após verificar seu caderno, somente possui matéria de matemática na primeira aula de agosto e está ainda incompleta. Perturbações como danças, toques em seu celular e cantorias estão presentes em todas as aulas. Já solicitei a presença do responsável por diversas vezes e ainda não houve a participação do mesmo, comigo, para explicações do comportamento deste aluno. [Professora de Matemática, Sarah].

O aluno Juliano, da turma 601, tem apresentado um comportamento onde influencia os outros alunos a fazerem bagunça, incentivando o mau comportamento. Não tem acompanhado as aulas, fica pelos corredores atrapalhando o trabalho dos inspetores. [Professor de Educação Física, Everton].

Com base nos relatos acima, de alguns professores da turma, encaminho esse relatório ao orientador educacional da escola para que sejam tomadas as providências devidas e necessárias para o bom desenvolvimento de nossa U.E.[Unidade Escolar]. Sugiro que este seja anexado às tantas ocorrências já existentes e encaminhadas ao Conselho Tutelar, como medida preventiva e para que possam ser resguardados os direitos do aluno referido. [Assinatura e carimbo da coordenadora Denise]⁴¹.

Ao perceber a mobilização por parte dos professores e da coordenadora Denise em levar o caso ao Conselho Tutelar, acabei, por fim, correspondendo ao que esperavam que fizesse. O

⁴¹ Este texto foi retirado de um relatório enviado em 30 de agosto ao Conselho Tutelar da cidade Novo Mar. Os textos dos professores e da coordenadora foram escritos à mão. As informações contidas entre chaves são do pesquisador, enquanto os demais grifos, são dos próprios autores.

relatório foi enviado em consonância ao discurso formal que afirma que caberia à Orientação Educacional acionar os estabelecimentos específicos visando integrar o aluno ao processo de ensino-aprendizado e ao discurso informal que discorre sobre a minha função punitiva e disciplinadora. Escrevi o seguinte texto que, por sua vez, serviu de introdução ao relato dos professores:

Desde o início do ano, o presente orientador educacional vem buscando junto aos professores encontrar soluções para que o aluno Juliano seja integrado às atividades realizadas em sala de aula. Para isso, semanalmente foram realizados encontros entre o aluno e eu. Os projetos 'Donos da História' e 'Gincana da Gentileza'⁴² estão em execução buscando recuperar alunos em situação semelhante a do Juliano. Esses encontros surtiram um leve efeito, porém, não suficiente para integrar o aluno nas atividades realizadas em sala de aula. O mesmo continua a se negar a executar as tarefas propostas. Consciente de que dessa forma o maior prejudicado está sendo o aluno, a escola e eu, Edson Soares Gomes, venho me aconselhar para buscar, conjuntamente, soluções para lidar com essa situação difícil uma vez que os professores estão reclamando diariamente do comportamento do aluno.

Em outras épocas⁴³ já foi solicitado psicólogo para o Juliano, sendo necessário agora uma nova assessoria. Esse encaminhamento já está sendo feito. A mãe já compareceu a escola algumas vezes, porém, dispomos de poucas informações acerca do contexto familiar no qual o aluno está inserido. Acreditamos que com a ajuda do Conselho Tutelar, estabelecendo uma parceria, poderemos encontrar o melhor caminho para ajudar o aluno em questão.

[Relatório encaminhado ao Conselho Tutelar da cidade Novo Mar em 31 de agosto de 2012]

Havia chamado a mãe de Juliano, Maria, para uma conversa tentando esclarecer as medidas adotadas pela escola. Comunicava a ela que a instituição havia encaminhado seu filho ao Conselho Tutelar. Pude perceber que ela havia se posicionado de maneira desfavorável frente a essa atitude, pois fazia parte das expectativas dela, que a escola pudesse auxiliá-la na educação do seu filho e assim como a maioria dos agentes escolares, Maria se referia ao Conselho Tutelar, como se o mesmo representasse uma punição para seu filho.

⁴² Estes projetos foram elaborados por mim e consistiam, respectivamente, numa tentativa de levar os alunos considerados indisciplinados, a refletirem sobre sua condição de estudantes, e numa tentativa de estimular ações de solidariedade e de respeito entre estudantes e entre professores e alunos.

⁴³ Informalmente, a Orientadora Educacional Marta havia me passado a informação de que Juliano já havia passado por tratamento psicológico na escola Municipal do Porto.

Ela alegava que esperava ser “ajudada nas dificuldades que enfrentava”. Afirmava também que, na vida de Juliano, a escola não havia contribuído em nada e de que só tornava as coisas mais difíceis. Ela expressou seu sentimento alegando que se sentia perseguida, junto ao filho, por funcionários da escola e não se conformava com a medida adotada. Antes deste ocorrido, ainda no início do ano de 2012 na sua casa, Maria havia me concedido uma entrevista:

***Maria:** Depois que o Juliano começou a estudar aqui na Escola Municipal do Porto, tem o quê, três anos que o Juliano não estuda no público, ele ficou terrível, abusado, não respeita ninguém, entendeu? Levado, só problema na escola. Nunca tive problema nenhum com Juliano no colégio. Nunca na minha vida. Fui ter agora. Cada dia uma história diferente, uma conversa fiada. É um disse me disse. Também, nessa escola não tem disciplina. Os professores não sabem educar aluno. Os professores são piores que os alunos.*

***E.S.:** O que mais falta?*

***Maria:** Sei lá, mais humildade. Mais tipo assim... Dá aquela atenção, poxa. Os terríveis: vou pegar os terríveis, que eles falam que são os terríveis... Não precisa falar que eles são os terríveis... Levar pra passear. Um passeio, poxa! Não tem essas coisas. Primeiro tinha aquele negócio de, um projeto, esqueci o nome do projeto que o Juliano fazia.*

***E.S.:** Mais educação.⁴⁴*

***Maria:** Acho que é. Acho que é esse mesmo, porque ele estudava até meio-dia e de meio-dia ficava até quatro horas no... fazendo o projeto que tinha na escola. Ele gostava, mas agora acho que não tem mais. [Ainda] Tem?*

***E.S.:** Tem.*

***Maria:** Tem? E porque o Juliano não participa, ele adorava?*

***E.S.:** Eu não sei!⁴⁵*

⁴⁴ O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e visa aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que se voltam para atividades pedagogicamente orientadas relacionadas ao meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

⁴⁵ Entrevista concedida à pesquisa no dia 11 de abril de 2012

Na verdade eu sabia. O menino tinha sido expulso do projeto e por isso não poderia voltar a participar das atividades. Mas não queria falar isso para ela para não constrangê-la e ter que, por isso, finalizar minha entrevista.

Enfim, apesar do descontentamento de Maria com a escola, fato que já tinha sido observado nos registros da escola desde 2010, o relatório foi encaminhado na íntegra para o Conselho Tutelar junto com o texto da coordenadora e o dos professores. Esperavam que os conselheiros chamassem os responsáveis do aluno Juliano e prestarem esclarecimentos. Ou mais, esperavam que os conselheiros realizassem uma visita domiciliar. Entretanto, nada disso aconteceu. Apesar do empreendimento feito, não se obteve a resposta almejada. Aliás, não se obteve resposta alguma do Conselho Tutelar.

Ao término do ano, Juliano foi considerado no conselho de classe “não apto” para prosseguir para o 7º ano por todos os professores. Por isso permaneceu em 2013 cursando, pela 3º vez, o 6º ano do ensino fundamental.

4.4 O desfecho do processo: a exclusão de Juliano do espaço escolar

O ano de 2013 se iniciou com transformações na estrutura e no funcionamento da Escola Municipal do Porto. Houve mudança na administração municipal da cidade Novo Mar e com isso a SMEC iniciou um processo de reestruturação das escolas. Alguns dos discursos informais começaram a ser deslegitimados pela intervenção direta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A primeira delas aconteceu através da entrada de novos funcionários mediante concurso público. Todos os professores contratados deixaram a escola e, com eles, parte dos auxiliares administrativos, merendeiras e parte do pessoal de apoio. A diretora Clarice continuou no cargo, mas a diretora adjunta foi substituída pela, até então, supervisora educacional Marina que, por sua vez, contribuiu para que os procedimentos burocráticos e administrativos fossem acompanhados com mais rigor. A orientadora Marta, que exercia sua função há 10 anos, foi substituída por Rebeca que, assim como eu, iniciava o trabalho sem experiência como orientadora educacional. Marta passou a exercer o cargo de coordenadora pedagógica do 1º segmento e da educação infantil, passando a exercer uma função mais próxima aos alunos.

Rebeca compartilhava com o meu discurso de que a inserção era necessária sem que para isso vias punitivas fossem acionadas. Certa vez, como medida pedagógica, ela permitiu que uma aluna do 5º ano, que se queixava de outro aluno, escrevesse com sua própria letra, a sua queixa. Antes, ela orientou a aluna sobre a forma como se produz um texto oficial, desconstruindo a ideia que atribui ao livro de ocorrências o peso que lhe é atribuído.

O processo de substituição de pessoas na escola cooperou para que alguns consensos se desfizessem. Novos espaços de disputa surgiram e, com eles, verdades tiveram que ser refeitas. Por exemplo, criou-se outro espaço, além do livro de ocorrências, para que os professores do 2º segmento pudessem fazer registros envolvendo indisciplina de alunos. Os professores relatariam o que vivenciavam em sala de aula, em folhas avulsas formatadas para que à orientação educacional registrasse, em seguida, as ações adotadas por ela. O livro de ocorrências passou a ser um instrumento menos utilizado pelos professores e mais por agentes vinculados aos cargos técnico-pedagógicos-administrativos, tais como Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica, Coordenações e Direção. Essa medida foi adotada internamente e acordada entre os agentes escolares da Escola Municipal do Porto sem que para isso a SMEC fosse comunicada. Os próprios inspetores de alunos, professores e demais agentes, decidiram colocar tal ação em prática.

Por outro lado, nem tudo mudou. Apesar do novo instrumento criado, o número de registros não diminuiu em 2013, como mostra a Figura 2. Entretanto, o uso do livro de ocorrências para registrar o comportamento inadequado do aluno tornou-se menos frequente à medida em que os professores tiveram opção de construir seus relatos em outro instrumento. Essa diminuição pôde ser quantificada: em 2012, foram feitos no livro de ocorrências 325 registros em que algum funcionário da escola relatava algum tipo queixa acerca do comportamento de alunos. Em 2013, o número foi reduzido para 232. Uma quantidade ainda expressiva, mas com uma clara redução.

Iniciou-se um processo em que os relatórios tornavam-se mais comuns. A diminuição dos registros de indisciplina no livro de ocorrências não trouxe mudanças para a forma como Juliano era visto na escola. Apesar da nova forma de redigir textos se efetivar no cotidiano, principalmente entre os professores mais novos, os delitos cometidos por Juliano continuavam a ser descritos no livro de ocorrências com a mesma frequência de antes. Isso acontecia sob o argumento de que delitos mais sérios deveriam continuar a ser registrados da mesma forma

como eram antes. Tal justificativa era dada em consonância com a ideia de que este instrumento portava a legitimidade e a veracidade da escola. Portanto, a prática que respaldava a todos os funcionários ainda era a que estivesse escrita no livro de ocorrências.

Em 2013, quatro relatórios foram construídos com o intuito de comunicar a agentes externos à escola, os fatores que tornavam Juliano aluno-problema..

O primeiro relatório foi feito pela Coordenadora Pedagógica Denise e pela nova diretora adjunta.

Compareceu a esta Unidade Escolar, a responsável pelo aluno Juliano, turma 601, tomando ciência do comportamento do filho nesta Unidade escolar. Os professores participaram da reunião descrevendo o aluno e seu comportamento: deboche, cinismo, não copia as atividades, atrapalha a aula, quer encarar a coordenadora Denise debochando o tempo todo, tira todo mundo do sério. A mãe disse que o pai faz tudo que o filho quer, que dá tudo pro filho. Ultimamente deu um carro para ele dirigir em alta velocidade pela bairro, numa atitude perigosa e impensável. A diretora adjunta relatou que enviará um relatório ao Conselho Tutelar, para que a família tome as atitudes necessárias para o desenvolvimento do aluno; visto que suas notas são baixíssimas, seus hábitos muito ruins. A mãe disse que não sabe mais o que fazer, que gostaria de passar a responsabilidade para o pai. Passaremos para a conselheira todos as ocorrências do aluno para que se tome as devidas medidas corretivas. [Assinatura da Maria, Mãe de Juliano]

[Livro de ocorrências, 08 de julho de 2013]

Nesse mesmo mês, eu escreveria o relatório que seria encaminhado para o Conselho Tutelar.

Dizia:

O aluno Juliano está cursando o 6º ano pela terceira vez e neste ano, não realizou todas as avaliações do primeiro e segundo bimestre. O mesmo possui notas apenas em Artes e História. O segundo bimestre também reflete esta tendência. O mesmo vem para a escola sem seu material básico (lápiz e caderno). Sempre que os pais são chamados, comparecem à escola, porém alegam não saber o que fazer. Foi-lhes sugerido acompanhamento junto ao CRAS [Centro de Referência em Assistência Social], porém os mesmos recusam-se alegando não acreditar nos serviços oferecidos. Este relatório segue concomitante para o serviço de psicologia, ao Conselho Tutelar e à coordenação da Orientação Educacional. Segue em anexo também um encaminhamento feito ao Conselho Tutelar de 2012, um relatório feito pelos professores desta época, o boletim do aluno referente ao 1º bimestre, algumas ocorrências do referido aluno registrado no presente ano. Solicitamos auxílio para que os direitos que este aluno possui de se desenvolver intelectualmente e socialmente, enquanto cidadão, sejam

respeitados. [Assinatura do orientador educacional, Direção e Coordenadora Pedagógica, datado de 15 de julho de 2013]

A orientação que eu possuía da direção era juntar todos os registros que haviam sido feitos na escola em 2012 e 2013 e os enviar para o Conselho Tutelar. Foram anexados a este documento dados como frequência, boletim escolar e a cópia de todos os registros contidos no livro de ocorrências da instituição. Em seguida, tudo foi enviado aos conselheiros da cidade. Cópias deste documento foram enviadas também à psicologia escolar, que compareceu à instituição afirmando precisar de algum tempo para estudar o caso. Outra cópia foi enviada à coordenação da Orientação Educacional que, por sua vez, estava ligada a SMEC.

Apesar dos empreendimentos, não se havia conseguido uma resposta que satisfizesse o anseio dos agentes envolvidos no caso Juliano. A questão não era mais como a escola poderia conformar Juliano às suas regras, mas como ela poderia retirá-lo do seu espaço. Nesse estágio, não era mais o comportamento do aluno que representava o problema, mas sim sua presença.

Dos relatórios enviados, nenhum atingiu o objetivo esperado. O Conselho Tutelar não respondeu a solicitação feita pela escola como desejado, não houve resposta da coordenação da orientação educacional e a psicologia escolar recomendou que o caso fosse tratado de maneira coletiva e que a situação de Juliano não fosse individualizada da forma como estava sendo⁴⁶.

Foi apenas três meses depois, após uma ligação direta feita pela diretora Marina ao Conselho Tutelar, que dois representantes compareceram à escola para atender o aluno. Para a frustração de parte dos agentes escolares, a conversa que tiveram com Juliano aconteceu de modo cordial.

⁴⁶ Essa recomendação não foi seguida. A ação coletiva ou a não individualização do caso Juliano corroborava com a ideia de que Juliano não era o problema. Tirava do menino o peso do seu fracasso, pois a solução não seria encontrada se as medidas adotadas levassem em conta apenas o aluno. Assim, a psicologia escolar dizia que outras dimensões do problema deveriam ser levadas em conta, inclusive a concepção dos professores sobre o assunto. Desde modo, questionava-se o papel da instituição. Apesar do meu apoio, esta ideia não foi legitimada no cotidiano escolar. Era consenso, entre parte considerável dos agentes escolares, que o problema era o aluno. Por isso, quaisquer sugestões que destoavam do princípio da culpabilidade de Juliano, eram tratadas com desconfiança e descrédito.

Segundo o que a diretora informou, os conselheiros alegaram que não poderiam adotar nenhuma medida punitiva, pois a intervenção que poderiam fazer era protetiva. E ainda que orientaram a escola a fazer suas queixas à polícia.

Essas informações repercutiram na escola de modo que agentes escolares, dentre eles, direção, inspetores de alunos e parte da equipe discente, começaram a compartilhar a ideia de que os conselheiros não tinham uma “boa atuação”.

A resposta que esperavam ouvir era uma que desse “jeito” em Juliano. Algo que o fizesse respeitar as regras ou legitimasse sua retirada do espaço escolar. Como a escola não obteve a resposta esperada, todos os empreendimentos foram considerados frustrados até que, como última medida, a diretora Marina entrou em contato com o Departamento de Legislação e Normas. Enfim, foi na SMEC que se conseguiu atribuir legitimidade ao discurso que parte dos funcionários adotavam. Juliano deveria ser, de alguma forma, “punido”.

Essa postura foi tomada depois que o aluno foi apontado como agressor de dois colegas um dia depois de ter conversado com os representantes do Conselho Tutelar. Este acontecimento foi registrado e novamente convertido em um relatório, que, por sua vez, foi encaminhado para o Departamento de Legislação e Normas da SMEC. A orientação educacional é quem se responsabilizou mais uma vez por juntar todos os registros e relatórios elaborados, inclusive os últimos encaminhamentos feitos ao Conselho tutelar e enviar todo o montante para a Secretaria de Educação.

Segue em anexo, as ocorrências referentes ao aluno Juliano registradas nesta Unidade Escolar, após o mês de agosto. Segue também em anexo, os relatórios encaminhados anteriormente ao Conselho Tutelar.

O aluno Juliano vem tendo um comportamento desfavorável ao processo de ensino-aprendizado. O mesmo recusa-se a participar das atividades e a escutar as orientações que são propostas. Mesmo após vários atendimentos individualizados, que levaram em consideração as características do aluno em questão, Juliano continua a se recusar a participar das atividades propostas ou a seguir as recomendações e as orientações dadas pelos professores. Por vezes, o mesmo tumultua as aulas prejudicando o andamento das aulas e, conseqüentemente, seu desenvolvimento cognitivo.

A família, quando chamada, adota um discurso que vitimiza o aluno e culpabiliza a escola. Fato que dificulta o êxito das intervenções propostas por esta Unidade Escolar.

Na presente data o aluno apresentou este mesmo comportamento desrespeitando os professores. Em contato com o Conselho Tutelar, recebemos a conselheira Cida e o Conselheiro Adriano. Ambos conversaram com o aluno e informaram à escola que não caberia mais a eles atenderem o aluno (ocorrência em anexo) pelo fato do mesmo ter 15 anos; disse ainda que o Conselho atende crianças de até 12 anos e que tem como objetivo garantir medidas protetivas e não corretivas. Os conselheiros Adriano e Cida orientaram a Escola para que o caso fosse repassado à 50ª DP.

Assim que os conselheiros saíram da escola, o aluno agrediu fisicamente dois alunos de classe fugindo da escola logo em seguida. A mãe do aluno foi contatada se comprometendo a vir à escola conversar com a Orientação no mesmo dia, porém não compareceu. [Assinatura da Direção e da Orientação Educacional no dia 22 de outubro de 2013]”.

Concomitante à elaboração deste texto, a diretora Marina conversava com a chefia do DLN por telefone. Antes de se tornar diretora adjunta, Marina era Supervisora Pedagógica e devido às atribuições do seu cargo, tinha estreitas relações com a chefia deste departamento. Enquanto eu escrevia o documento seguindo suas recomendações, Marina relatava o caso Juliano para a chefe de departamento ratificando a ideia de que ele havia se tornado um problema para a instituição. Todos seus argumentos eram dotados de legitimidade, pois nos três anos anteriores que o Juliano havia permanecido na Escola Municipal do Porto, foram confeccionados diversos registros no livro de ocorrência que ajudavam a dar veracidade a esta ideia, tornando-a quase que inquestionável. O seu discurso foi aceito e a recomendação que recebeu foi que a escola estava autorizada a comunicar à mãe de Juliano, que o seu filho só poderia comparecer a instituição após, ela e o menino, comparecessem à SMEC para uma conversa com a chefia.

Juliano já se encontrava com baixa frequência, mesmo assim, ao comparecer no dia seguinte à escola, sua entrada foi barrada pela inspetora sob recomendação da diretora. Mais tarde fiquei sabendo que Maria foi até a escola no dia seguinte e entrou em confronto corporal com a inspetora que havia impedido a entrada de Juliano na escola. Como resultado, essa medida reduziu a frequência escolar de Juliano a zero nos meses seguintes ao envio deste relatório. Depois de trinta faltas consecutivas, foi solicitado a mim que preenchesse a Ficha de Comunicação de Alunos Infrequentes – FICAI, para que o aluno fosse evadido da escola. Não cheguei a realizar o procedimento, mas sabia que Juliano não estava mais entre os alunos da instituição.

O livro de ocorrência mostrou ser uma ferramenta eficaz no processo de construção de Juliano enquanto aluno-problema, pois permitiu que o mesmo tivesse o rótulo legitimado diante de toda a comunidade escolar, ao mesmo tempo em que dificultava e impossibilitava que outras intervenções fossem pensadas ou realizadas.

Ao final do ano letivo, o menino, já com 15 anos, foi reprovado devido ao elevado número de faltas e ao seu baixo rendimento.

5 A TRAJETÓRIA DE ÍCARO NA ESCOLA MUNICIPAL DO PORTO E A CONSTRUÇÃO DO “ALUINO PERIGOSO”

5.1 Entrevista Não Marcada

O capítulo anterior mostrou como se deu a participação da Escola Municipal do Porto no processo de construção de Juliano enquanto aluno-problema uma vez que empreendimentos eram feitos para comprovar sua ineducabilidade. Por sorte, ou pelo acaso, foi possível acompanhar e presenciar o desfecho deste acontecimento que se deu ao longo dos anos de 2012 e 2013.

Casos como esse não são inéditos e poderia até trabalhar com a hipótese de que sua incidência possui certa regularidade. Estudantes como Juliano podem ser encontrados ao longo de todos os anos de funcionamento da Escola Municipal do Porto. Quando o menino chegava e esta escola em 2010, ainda matriculado no 5º ano, ela enfrentava outro aluno-problema: Ícaro. O menino estava fazendo o 6º ano pela terceira vez e teve, neste mesmo período, sua transferência compulsória justificada após todos os professores reunidos assinarem uma ocorrência relatando o quão “ruim” ele era.

Em 2013 tive a oportunidade de conhecê-lo. Estava com 17 anos e nem mesmo estava estudando. O adolescente tinha acabado de sair de uma unidade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), onde havia passado seis meses por um motivo que ele não quis detalhar. Nesse dia ele tinha resolvido passar na escola para rever seus antigos professores. Não esperava encontrá-lo. Novamente foi o acaso que agiu possibilitando uma conversa demorada entre mim e o ex-aluno.

Parecia ser um dia comum na escola. Até mesmo tranquilo porque tinham poucos estudantes. Assim que cheguei, presenciei um grupo de meninos do 6º ano no pátio em volta de Ícaro, enquanto o mesmo contava suas histórias. Todos estavam em silêncio ouvindo o que ele estava dizendo.

Na secretaria da escola o clima era outro. As pessoas estavam apreensivas com a presença do ex-aluno. Elas observavam a cena em que Ícaro conversava com os outros estudantes e demonstravam preocupação. “Ele não devia estar aqui”, falavam algumas pessoas com um tom de preocupação. De fato, ele não poderia estar lá. Mas ninguém teve coragem de repreendê-lo diretamente. Estavam dizendo até que estava armado.

Eu, por outro lado, curioso e animado com a presença de Ícaro na escola, aproximei-me dele e o convidei para minha sala. Lá tivemos uma conversa demorada, na qual ele me contou um pouco de sua história e sua passagem pela Escola Municipal do Porto.

Depois da entrevista, o menino foi até a sua casa buscar uma matéria de Jornal em que tinha sido publicado um acontecimento que ela havia se envolvido na escola em que estudava. Quando Ícaro saiu da minha sala, foi eu quem fiquei surpreso. Duas professoras estavam atrás da porta ouvindo nossa conversa.

Depois que cumprimentaram Ícaro e o mesmo partiu, pude perceber a expressão de espanto delas. Ambas me repreenderam por eu fazer aquilo. Primeiro me perguntaram, em tom de acusação, se eu havia convidado Ícaro para ir à escola naquele dia. Depois, antes mesmo que eu respondesse, disseram que minha atitude tinha colocado todos em risco, pois Ícaro era tinha sido um “aluno perigoso”. Completaram com a frase: “Na mesma hora em que ele te ama ele te odeia.”

Confesso que na hora em que me disseram isso fiquei apreensivo também. Mas depois, após os ânimos terem sido acalmados, pude refletir sobre o ocorrido. Além de ter conseguido mais informações sobre o desfecho da história de Ícaro na Escola Municipal do Porto, pude constatar que o menino tinha se tornado mais do que “aluno que queria nada”. Ele tinha atraído para si, ainda no período em que era estudante, o rótulo de “aluno perigoso”.

Antes de expor a entrevista realizada com Ícaro introduzirei a versão dos fatos contados através dos registros contidos no livro de ocorrências da escola em 2010. Assim como no caso anterior, darei ênfase à participação da escola na construção do rótulo que foi atribuído ao aluno ao longo deste processo.

Mas de antemão, pode-se observar que, diferente de Juliano, o rótulo de Ícaro era de “aluno perigoso”, ou seja, ele era visto como um estudante que oferecia risco para os agentes escolares.

5.2 Ícaro: De “Aluno Que Não Quer Nada” Para “Aluno Perigoso”

Ícaro tinha em 2010, 14 anos e, na época, morava com sua mãe e o padrasto. O menino já tinha repetido o sexto ano por três vezes e estava cursando-o pela 4^o vez na mesma escola.

O mais novo de dois irmãos e uma irmã, diziam que Ícaro chamava a atenção por ter grandes olhos azuis. Seus irmãos já não moravam com ele. A irmã estava casada, enquanto os irmãos estavam envolvidos em seus próprios negócios. Os tios, segundo contava o próprio Ícaro, eram “chefes da boca”. Não se envolviam com assuntos de escola. A mãe do menino é que era constantemente chamada a comparecer à instituição. O pai, por sua vez, não era tão frequente, mas ainda assim atuava sempre que solicitado.

A história de Ícaro na Escola Municipal do Porto é contada em grande parte pelos registros contidos no livro de ocorrência. Os textos transcritos a seguir são provenientes dos registros feitos em 2010. As anotações são do próprio punho dos professores, inspetores de alunos, equipe pedagógica e auxiliares de secretaria da época. Ao todo, neste período, o menino foi citado em 30 ocorrências. Deles, alguns foram selecionados para ilustrar o processo pelo qual os rótulos foram aplicados a Ícaro. A começar pelo ocorrido no dia 20 de abril. Foi o sexto texto produzido na escola e quem o produziu foi a professora de literatura. Ela relata:

No dia 20 do mês de abril de 2010, às 08 horas, o aluno Ícaro da turma 602, recusou-se a sentar no lugar que a professora Fran propôs, afirmando que ficaria no mesmo lugar que se encontrava, ao lado de uma colega. A professora afirmou que só entregaria a prova quando o mesmo estivesse sentado no seu devido lugar. Sendo assim não ficaria, digo, não faria a prova de literatura. O caso foi encaminhado à inspetora Rafaela que o convidou a retirar-se da sala. [Assinatura da professora Fran]

O texto assinala a culpabilidade do estudante em não fazer a prova, atribuindo ao aluno a responsabilidade de uma escolha. Ícaro é representado pelo discurso que a professora constrói

acerca dos fatos. Segundo o que ela dizia, a condição para fazer a prova parecia estar na escolha entre atender às solicitações que ela fazia ou negá-las. Ícaro se nega a cumprir a ordem dada por Fran, e por isso sua ação é interpretada como uma escolha, como se o mesmo tivesse optado por não fazer a prova.

Essa é uma condição angustiante. Ao escolher uma ação A que era, no caso, não mudar de lugar, Ícaro viu-se acusado de escolher também B, que era não fazer a prova. Não se sabe se ele optava por isso efetivamente. Mesmo assim, o registro contido no livro de ocorrências deixava clara que Ícaro não faria a avaliação por sua própria conta quando, na verdade, ela não faria a avaliação por uma opção da professora.

Nessa mesma lógica, o professor Talles faz seu registro em 27 de maio de 2010:

O aluno Ícaro (turma 602) vem tendo desde o início do ano letivo, um comportamento desrespeitoso e agressivo com relação à turma e principalmente com o professor. O mesmo além de não acompanhar as atividades propostas, sempre dirige-se ao professor com palavras de baixo calão, inclusive proferidas de seus lábios 'você é maluco' e outros termos impróprios de serem escritos. Este aluno diz o que quer e nada lhe acontece. Ele diz ainda 'vou lhe dar um tiro'.

*O Professor já tentou se aproximar, criar um vínculo mais afetivo de amizade com este aluno, mas o mesmo ignora e quer ditar suas próprias regras em sala de aula, regras essas que ofendem e causam transtorno em sala de aula.
[Assinatura do professor Talles]*

[Livro de ocorrências, 27 de maio de 2010]

O rótulo de Ícaro aparece nesse trecho de modo mais enfático. O professor Talles inicia a narrativa ratificando a continuidade das falhas de Ícaro. Ao final do primeiro parágrafo ainda assinala que “nada lhe acontece”. Sua pretensão pode ser de pontuar a necessidade de se adotar outras medidas. Para fortalecer esse argumento, o professor Talles agrega a Ícaro a suspeita de que o aluno é perigoso. Assim ele escreve que o menino havia lhe ameaçado “dar um tiro”.

Ícaro é apontado como alguém que cria suas próprias regras questionando a autoridade do professor e causando tumultos e ofensas aos demais colegas de classe. Novamente o que

registra é o detentor da verdade e mais uma vez o aluno Ícaro é culpado. Conseqüentemente, o registro é um empreendimento legítimo que busca atribuir ao estudante o título de “aluno perigoso”.

A professora Geise e a diretora adjunta Camila, no dia 7 de junho de 2010 também dão sua contribuição:

O aluno Ícaro estava causando um transtorno durante a aula da prof.^a Geise. A mesma chamou a diretora (adjunta) Camila que retirou o mesmo da sala de aula e o dispensou (da escola). Como o aluno Ícaro tem diversas ocorrências e já foi encaminhado ao Conselho Tutelar a diretora Camila telefonou para a o Conselho e tomou as devidas medidas. [Assinatura da diretora Camila]

[Livro de ocorrências, 7 de junho de 2011]

Quem realiza o registro é a diretora Camila. Dando legitimidade à queixa feita pela professora Geise, ela descreve a medida adotada por ela. No texto, a dispensa do aluno da escola é justificada pelo comportamento do estudante. Mesmo sem ter respeitado o ritual de devolução da responsabilidade aos pais do menino a diretora o dispensa. Para tornar legítima a prática adotada, ela faz menção aos registros anteriores e ao fato do aluno já ter sido encaminhado ao Conselho Tutelar. Ela encerra o registro relatando que novamente tenta acionar o Conselho sem, no entanto, expressar os resultados do seu empreendimento.

Os rótulos de Ícaro tornavam-se mais enfáticos e legítimos. Agora tratava-se de um “aluno violento”, “agressivo”, “desrespeitoso e desobediente”.

O aluno Ícaro da turma 602 está cada vez mais agressivo. O mesmo além de fazer constantes ameaças e intimidações ao professor do tipo: ‘se eu tivesse uma arma te daria um tiro’; usa palavras de baixíssimo calão; mexeu em minha moto afim de causar um acidente comigo. Ao encontrar esse aluno na rua, foram proferidas de sua própria boca ‘mexi naquela moto velha ‘mermo’’. [Assinatura do professor Talles]

[Livro de ocorrências, 08 de julho de 2010]

A inspetora de alunos Juçara dá também sua contribuição ao registrar discretamente no livro de ocorrências sua queixa:

O aluno Ícaro da turma 602 empurrou a inspetora Juçara no corredor pela 2ª vez. [Assinatura da Inspetora Juçara]

[Livro de ocorrências, 09 de Julho de 2010]

A professora Ana, compartilhando das ideias antes construídas, escreve um texto no qual confirma as suspeitas levantadas acerca de periculosidade do aluno.

No dia 12 de julho de 2010 o aluno Ícaro, após ter agredido verbalmente a professora Ana por tê-lo advertido em sala de aula por estar incomodando a colega Joaquina, foi convidado a se retirar da sala. Negando-se, continuou ofendendo a professora que lhe retirou o celular para entregar à orientadora, quando foi agredida com um chute pelas costas que atingiu as nádegas. A professora Ana deixou a sala e informou o ocorrido à direção e à coordenação pedagógica que acionou o responsável, o Conselho Tutelar e a polícia que escoltou-a até a delegacia. [Assinatura da professora da Ana]

[Livro de ocorrências, 12 de julho de 2010]

A agressão de Ícaro, antes uma presunção, torna-se efetiva. E isso acontece não através do suposto chute do aluno, mas devido ao fato do ocorrido ter sido registrado junto às medidas acionadas pela escola e pela professora.

Em entrevista, a professora Ana, ao lado de uma amiga e também professorada da Escola Municipal do Porto, conta sua versão da história:

E.S.: E o Ícaro?

Ana: *O Ícaro me chutou na frente da turma inteira. Ele estava sentado na última carteira, e...*

E.S.: Narra essa história pra nós aí!

Ana: *Ele estava sentado em cima da carteira no final da sala com o celular na mão. Não... Antes disso ele passou por uma menina deficiente que estudava na sala dele e mexeu com ela. Aí eu fui pra cima dele e disse: “Não, com ela não!” “Com ela você não vai mexer!”, que ele tinha costume de bater na cabeça dos alunos. Aí ele foi pro fundo da sala, sentou em cima da mesa e ficou com celular na mão. Como é proibido, pedi pra ele tirar o celular e desligar, ele falou que... não quis devolver...*

E.S.: Te xingou?

Ana: Não, por enquanto não. Falou que não ia entregar, não sei o que... Aí eu fui lá pegar o celular e ele entregou o celular na minha mão. Na hora em que eu virei pra entregar o celular pra orientadora ele me deu um chute! Aí ficou todo mundo olhando e eu falei: “Bom! Agora você... você me chutou, né? Agora você vai pagar... ter as consequências desse chute”. Ele: “A éeeee! Qual vai ser” E... não sei o que, com aquelas gírias. Aí eu: “Vou chamar a polícia e só isso!”. Aí ele: “Aaaah, vai! Pega o telefone aí e liga. É um-nove-zero”, debochando. Aí eu: “Tudo bem”. Chamei a direção, aí a direção veio, falei que queria...

E.S.: Você estava alterada nessa hora?

Ana: Não, alterada não. Não chorei em momento nenhum...

E.S.: Continua... e aí?

Ana: Aí eu falei: “Pode descer”. Daí ele não quis descer. Chamei a direção. A direção pediu para ele descer... Ele desceu com guarda municipal e ficou no refeitório. Nessa hora a diretora falou comigo: “Você vai querer chamar?” “Vou.” Chamou o responsável, o Conselho Tutelar e a polícia. Quando a polícia chegou e viu que seria realmente encaminhado à delegacia ele tentou pular o muro aqui atrás do refeitório, só que o guarda municipal não deixou. Aí ficou ali aguardando. Aí eles [os policiais] chegaram, me acompanharam até o refeitório para conversar com ele. Os policiais perguntaram pra ele se ele me deu um chute... E ele falou que sim, que tinha me dado o chute. Aí nesse momento ele já tava chorando. E... o policial virou pra mim e perguntou... “a senhora vai continuar? Levar em frente?”. Falei que sim! Que queria e que queria ir para a delegacia. Sim! Aí “tudo bem”. Esperei o Conselho Tutelar chegar. A gente chamou o padrasto dele que estava em [Novo Mar]. O pai dele chegou. Chegou o Conselho Tutelar e a gente foi no carro... No meu carro? Não lembro... Acho que não tinha carro nessa época. Fui no carro da Camila. Foi todo mundo pra delegacia.

Ana Lúcia: A Camila era a adjunta na época.

Ana: Chegando lá os policiais me perguntaram novamente, já com ele mexendo no telefone dos policiais... Ele já tava conversando com os policiais, já tava mexendo no telefone dos policiais. Já estava falando com não sei quem, com não sei quem... E com um tipo de intimidação o policial veio pro meu lado perguntar se realmente eu ia fazer isso... Ele já estava íntimo do policial.

Ana Lúcia: *Ele apesar de estar no sexto ano ele não era uma criança grande, de porte grande. Ele aparentava ser uma criança de dez anos de idade. Um menino bonito, loiro, olhos azuis, sei lá, verde, um menino bonito. Quem olhava assim falava: “não... esse garoto, né?... Deve ser nota mil”. Mas na realidade ele não era. Era diabo na pele de cordeiro.*

E.S.: *Ele já estava envolvido com drogas?*

Ana: *Sim. Ele já tinha um envolvimento com drogas.*

E.S.: *Aí fez o boletim de ocorrência?*

Ana: *Fiz o boletim de ocorrência.*

A partir deste dia as ocorrências envolvendo o aluno Ícaro tornaram-se mais frequentes. Becker (2004) afirma que o desvio se desenvolve progressivamente somando novas experiências às antigas e desencadeando novas inspirações.

O primeiro, no entanto, nem sempre é algo premeditado. O registro feito pela professora Ana retrata um acontecimento que pode ser considerado muito mais grave do que os acontecimentos postos pela professora Fran. Obviamente, não havia como Ícaro premeditar que chutar sua professora poderia levá-lo a uma delegacia. Da mesma forma, não poderia perceber que a cada acontecimento em que se envolvia, novas possibilidades eram abertas para que outras condutas lhe trouxessem problemas.

Parte dos registros expostos acima aconteceram antes que o mesmo fosse acusado de agredir a professora Ana. Juntos, eles demonstram a sucessão de rotulações seguidas de sanções. No primeiro caso, Ícaro é retirado da aula de aula. Quando a professora Geise faz uma nova queixa, o mesmo é “dispensado” da escola pela diretora adjunta. O professor Talles ratifica a periculosidade do aluno, dando mais legitimidade às ações até então adotadas fazendo o seu registro. Quando Ana, provavelmente ciente daquilo que diziam sobre Ícaro, dizia ter sido agredida, todos os discursos sobre a culpabilidade do aluno são confirmados. Uma nova medida é acionada e o aluno é então encaminhado para a Polícia. De “aluno que não queria nada”, Ícaro havia sido convertido em um “aluno perigoso”.

O objetivo das medidas acionadas, inclusive o fato de todos estes acontecimentos terem sido registrados em 2010, retratam o esforço de se solucionar o caso do aluno. Entretanto, esta

solução não perpassava mais pela inclusão do aluno às atividades da instituição, mas sim em sua exclusão do espaço escolar.

O resultado desse diálogo inusitado entre polícia, professora e aluno aparentemente trouxe resultados que, segundo a professora Ana, foram proveitosos para a escola. Continua ela:

E.S.: E ele?

Ana: *Ai ele lá chorando... Blábláblá. Pediu desculpas... disse que não era a intenção dele, de agredir, e sabia que estava errado. Mas falou que eu peguei o telefone dentro da mochila dele, falou que eu abri a mochila dele. Ele contou outra historinha lá. Aí o que aconteceu? Esse processo foi para a promotoria, pro ministério público e do ministério público foi pra o juiz. Chegando lá no juiz ele é....chamou, deu uma advertência verbal pra ele. Pediu para ele fazer uma carta de desculpa pra mim e para a escola. Ele me deu pessoalmente. Ele veio na escola depois de não sei quanto tempo. Ele foi lá em cima na sala de aula quando eu estava sozinha e me entregou a carta, pediu desculpas e foi embora. E nesse intervalo ele já tinha sido transferido para a [Escola da Cerra], lá em cima. Ele já não estava mais aqui. Já não estudava mais aqui. Daí ele trouxe a carta. Depois teve audiência. E nessa audiência eu precisei falar com o juiz não. Ele dispensou a diretora e eu e falou só com ele. (...).⁴⁷*

Antes que a transferência chegasse a acontecer o aluno Ícaro permaneceu na escola por mais alguns meses. Ao contrário do que se podia esperar diante do relato da professora sobre o arrependimento do aluno, a forma como o viam na instituição não mudou. Outras ocorrências posteriores ao ocorrido registram o aumento gradativo das queixas sobre as possíveis ações violentas de Ícaro.

Um destes registros é expresso através de queixa que uma mãe de outro aluno faz em relação a Ícaro. Atendida pela orientadora e pela diretora da escola a mesma teve seu relato registrado.

⁴⁷ Ambas as entrevistas com as professora Ana e Ana Lúcia, foram concedidas no dia 28 de novembro de 2012.

As 10:30hs do dia de hoje, estive na U.E [Unidade Escolar] a Sra. Maria do Socorro para conversar com a Orientadora Educacional Marta e com a diretora Camila sobre seu filho Ícaro da Tª 602, digo, sobre seu filho Tales que o aluno Ícaro implica muito com ele e por este motivo o aluno Tales não quer mais vir para a escola. Citou também que além de implicar, o aluno Ícaro também bate em seu filho, dando tapas na cabeça. O aluno Tales está sofrendo Bullin [sic.] pelo aluno Ícaro. Após conversa com a O.E [orientadora educacional] e a diretora foi registrado esta citação onde a mãe assina atestando o mesmo. [Assinatura Maria do Socorro]

[Livro de ocorrências, 28 de junho de 2010].

As medidas de rotulação seguidas de sanções continuaram no mês seguinte ao ocorrido. Em 5 de agosto do mesmo ano, Ícaro recebe uma suspensão da escola. Escreve a diretora Adjunta:

O aluno Ícaro após ter sido retirado de sala de aula pela Orientadora Marta por motivo de agressão física e verbal aos colegas de classe desrespeitou o Professor Talles. Foi entregue um comunicado para a mãe do mesmo, informando que o aluno só poderá voltar a frequentar a sala de aula depois que o responsável comparecer a Direção da Unidade Escolar para estabelecer com o aluno disciplina e regulamentos que hora o aluno não acata com responsabilidade suas atitudes. [Assinatura da Diretora Adjunta Camila]

[Livro de ocorrências, 5 de agosto de 2010]

O menino é também suspenso do Programa Mais Educação.

O aluno Ícaro afrontou a professora do Projeto Mais Educação. O aluno passa todo a aula perturbando e ameaçando o professor. No mesmo dia (data de hoje), o aluno saiu da Unidade Escolar levando consigo uma caneca de alumínio da escola, o mesmo foi abordado pela inspetora Joana que mandou o mesmo retornar e devolver a caneca. Conforme foi dito aos alunos participantes do Projeto a indisciplina levaria o aluno a não fazer, digo, a não participar mais do projeto. Isto posto, eu, Camila Cavalcante, diretora adjunta, orientei que fosse tomada as providências determinadas e o aluno será suspenso do Programa. [Assinatura da diretora Adjunta Camila]

[Livro de ocorrências, 19 de agosto de 2010]

No dia 15 de setembro, a mãe de Ícaro comparece à instituição a pedido da orientadora e da direção. Segue o registro realizado deste encontro:

Compareceu a mãe do aluno Ícaro para conversar novamente com a Orientadora Educacional sobre a sua disciplina. Em virtude do ocorrido no dia 09-09-2010, o aluno nesse dia agrediu as pessoas e os funcionários. Neste dia, a Orientadora Educacional esclareceu para a mãe que em quanto a decisão do ministério público não for colocada para a unidade escolar, o aluno todas as vezes que tiver um comportamento indisciplinado só retornará a sala de aula com a presença do responsável. A mãe ciente. [Assinatura da mãe de Ícaro]

[Livro de ocorrências, 15 de setembro de 2010]

Nessa data, a queixa que havia sido realizada pela professora Ana ainda tramitava. A escola aguardava a comunicação do resultado, que viria através do Ministério Público. Até que o caso não tivesse o seu desfecho, esperavam criar uma medida punitiva eficaz para as “falhas” de Ícaro: punitivas tanto para o menino quanto para sua mãe, que deveria comparecer à escola todas as vezes que o menino fosse acusado por alguém.

Sem êxito eminente. 10 dias após a presença da mãe na escola, o aluno Ícaro teve, mais uma vez, seu nome registrado no livro de ocorrências. Desta vez, o aluno tentava voltar para o Programa Mais Educação.

Na data de hoje o aluno Ícaro do 6º ano de escolaridade, matriculado nesta unidade escolar, já afastado do programa Mais Educação, por não estar se adequando às normas e critérios estabelecidos em reuniões do conselho escolar para permanecer fazendo parte do grupo beneficiado pelo programa, na referida data de hoje, o referido aluno foi para CIEP⁴⁸, onde atividades são desenvolvidas e xingou os responsáveis pelo programa e desacatou a todos de todas as formas. Ocorre que o aluno tem várias ocorrências nesta Unidade Escolar, inclusive uma ocorrência policial e passagens pelo Conselho Tutelar. A direção diante dos fatos ocorridos, mais uma vez informou ao Conselho Tutelar e ao pai o que está ocorrendo, solicitando uma colaboração, uma vez que o aluno se recusa a sair do espaço gentilmente cedido pelo CIEP. O pai por telefone disse à direção que o aluno não está sob a sua responsabilidade e que iria tentar falar com uma conhecida para ir até o local e retirar o aluno do CIEP. Quanto ao Conselho Tutelar, solicitamos a presença para nos ajudar com as providências. O administrativo que atendeu disse que assim que a conselheira voltasse do almoço iria repassar o recado e solicitar que viesse à escola. [Assinatura da Diretora Camila]

⁴⁸ Centro Integral de Educação Pública – Escola estadual localizada ao lado da Escola Municipal do Porto.

[Livro de ocorrências em 26 de março de 2010]

Neste texto, a diretora adjunta, assumidamente à frente do empreendimento de exclusão do estudante Ícaro da escola ratifica o processo já iniciado enfatizando que o aluno possui “passagens” pelo Conselho Tutelar e pela Polícia. Ícaro já começa a ser referenciado como uma criança sem pai e cuja mãe é negligente. Sequer a mesma foi citada no registro. Enquanto isso, o registro dos “delitos” do aluno continuava a ser produzido:

(...) o aluno Ícaro (...) agrediu fisicamente sua colega de turma (...), pegou o estojo dela e começou a jogar para cima, insultando-a com palavras baixas. De acordo com o acontecido a inspetora Rafaela foi até a sala, onde o mesmo começou a insultá-la também, chamando-a de gorda feia e dizendo que não tinha ninguém que o tirasse da sala de aula. [Assinatura rubricada]

[Livro de ocorrências, 2010, folha 84]

De fato, não podiam “tirá-lo” da sala neste dia. Mas possuíam registros suficientes que justificassem que o mesmo fosse “tirado” da escola:

A mãe do aluno Ícaro veio conversar com a orientadora educacional Marta e recusou a assinar a ocorrência, informando que iria para o Conselho Tutelar (reclamar da escola), depois de ser informada que o aluno só entraria na escola com Ordem Judicial (Juizado da Infância).

Para esclarecer o fato, escreve a orientadora que o aluno, todos os dias ameaça, xinga, desrespeita todos os funcionários e agride fisicamente e verbalmente todos os seus colegas, tornando as relações de convívio insuportável. Com o último relato do aluno Ricardo que mostrou amedrontado por ser agredido pelo mesmo, a orientadora em concordância com a coordenação e professores presentes decide que a presença do aluno Ícaro está se tornando um transtorno emocional para toda a escola, principalmente que ele com suas ameaças fala de arma e agressões. Em conversa com a mãe foi dito que a decisão é de esperar a resposta do juizado da infância e que o aluno deverá aguardá-la em casa. Todos assinam. [Assinatura de todos os professores que lecionavam para Ícaro]

[Livro de ocorrências, 07 de outubro de 2010]

Os professores que estavam na instituição assinaram essa ocorrência decididos que não mais queriam por perto o aluno Ícaro. A mãe, por fim, buscou remediar o ocorrido, questionando a ação da escola, mas no final recebeu a “recomendação” de transferência para seu filho.

A professora Ana conta um pequeno epílogo, que coroa a carreira do aluno Ícaro tal como apontada nos registros da Escola Municipal do Porto:

Ana: Depois de um tempo lá na [Escola da Cerra], houve uma briga dele lá com o guarda municipal que disse que bateu nele e ele foi um com uma espingarda lá e deu um tiro pra cima do guarda municipal. Cumpriu seis meses num reformatório, aí lá foi a escola dele, né? Voltou com tatuagem, facção, entendeu? Agora ele tá de volta. Foi para o pós-doutorado dele lá na boca de fumo. [risos]

De fato, ao final do ano letivo Ícaro não estava mais matriculado na Escola Municipal do Porto. Tinha sido transferido para outra escola e lá tinha se envolvido em uma confusão. No entanto, as coisas não tinham acontecido como que pensava a professora Ana.

Como introduzi o tópico anterior, enquanto eu e Ícaro conversávamos na escola, em 2013, o mesmo se retirou dizendo que iria buscar uma matéria que havia sido publicada sobre um incidente em que havia se envolvido. Um trecho da reportagem conta a seguinte história:

“[Fechado] e agredido na escola: Mãe de aluno da rede Pública da [Cidade Novo Mar] afirma que ele sofreu constrangimento. Diretora [diz não conhecer] o caso”.

[...] o supervisor da escola teria pedido para que os alunos se retirassem da sala de aula, mas o adolescente teria se recusado. Ainda de acordo com a mãe, seu filho queria esperar por ela, pois esta iria à escola neste dia para conversar com a diretora [Benedita Gomes]. [Maria do Socorro] afirma que [o supervisor] trancou a porta da sala de aula e ficou a sós com o menor por retaliação à recusa dele em sair do recinto. [...] O menor contou naquele dia que [o supervisor] disse “sou polícia e você está em cana”. Após ameaça, o supervisor teria puxado o cabelo e batido na nuca do menino. Fatos confirmados pela mãe. (Publicado em 03 de Julho de 2011)⁴⁹

A mãe do menino foi buscar o jornal como uma estratégia de atribuir legitimidade ao discurso do filho. Não poderia ser diferente, pois na escola o diálogo era dificultado. Como os alunos encontram-se na base da hierarquia escolar, qualquer que seja o empreendimento contrário à posição de outros agentes será, por demais, custosa. Os registros no livro de ocorrências não só refletem essa organização, mas também legitimam a posição subalterna dos alunos.

⁴⁹ Os termos entre colchetes foram colocados para substituir palavras sinônimas com o objetivo de manter o nome da cidade preservado. Não poderia transcrever a matéria na íntegra ou citar a fonte por se tratar de um jornal local em versão on-line.

Assim como no caso Juliano, pode-se observar a atuação da escola também no caso Ícaro. Em ambos, a escola teve uma participação considerável na construção dos rótulos que carregavam. Os meninos tornaram-se alunos-problema e, por isso, pessoas justificadamente indesejáveis⁵⁰.

A cada tentativa do aluno se expressar, de questionar a organização escolar e a autoridade daqueles que estavam no topo da hierarquia, ele era surpreendido com uma nova prova contra o seu caráter, o seu valor e sua moral.

E.S.: Outro dia ele (Ícaro) veio me abordar pedindo vaga, lá no portão. Daí eu falei pras meninas da secretaria se tinha vaga. Quando eu falei o nome dele... ‘Acho que o nome dele é Ícaro todo mundo gritou “nãaaaaao”. [risos]

Ana Lúcia: Deus me livre

Ana: Já era um ano tentando transferir ele daqui e ninguém conseguia. A única pessoa que conseguiu isso foi a tia Ana.

Ana Lúcia: Foi a tia Ana. A tia Ana é muito boazinha.

Ana: [...] Logo depois disso, eu na verdade virei um mito. A tia Ana agora é um mito. Todos os outros alunos que vieram depois sabem da história. Em algum momento alguém contou a história. Aí eles chegam apavorados no sexto ano, que vai estudar com a tia Ana entendeu? Então... assim [...] Desses quatro anos a atitude dos alunos abaixou muito a agressividade. Por conta que eles viram. Nunca tinha acontecido de chamar a polícia. Quando aconteceu foi tipo uma quebra. Um elo que foi quebrado. “Ah que podia fazer tudo que não ia acontecer nada”. Aí eles viram que dá problema.

5.3 A Entrevista com Ícaro

⁵⁰ Cada folha do livro de ocorrências em que Ícaro aparecia estava marcada com um “x”. Isso revela, como já feito em outros casos, que o mesmo caderno foi copiado e suas folhas foram usadas para fundamentar as queixas perante o Conselho Tutelar e o Ministério Público.

Como dito no primeiro tópico, tive a oportunidade de realizar uma entrevista com Ícaro. Não porque havia premeditado, mas o acaso o havia trazido até a escola num dia em que eu estava lá.

Não poderia perder a oportunidade e mesmo diante da inquietação dos funcionários em recebê-lo na instituição, o convidei para uma entrevista na minha sala, a portas fechadas.

E.S.: Você parou de estudar em qual série?

Ícaro: Parei de estudar na 5ª série.

E.S.: E quantas vezes você repetiu a mesma série.

Ícaro: Ih! Foi bastante. Era para eu estar em qual série já?

E.S.: Era para você estar formado já.

Ícaro: Ih, devo ter repetido umas sete, oito vezes. Tinha uns professores que eu não gostava. Tinha umas que eram sebosas, não sabiam conversar. Um inspetoras também.

E.S.: Eram essas as pessoas que não gostava?

Ícaro: Mas eu também não queria nada com o estudo. Naquele época não, agora eu quero. Só queria bagunça. Meus cadernos que eu comprei não tinha nada. A única matéria que eu fazia era, da Ana Clara de Português. Eu não sei se ela tá aí ainda, acho que tá.

E.S.: Mas por quê?

Ícaro: Porque ela era maneira para caramba. Ela que me passou. Foi por causa dela que eu passei numa matéria aí. Ela e a... a baixinha, Alma, ela é de História. E História e Português que eu fazia. Matemática eu não gostava.

E.S.: Por que essas matérias?

Ícaro: Porque eu não queria.

E.S.: Por que você não queria?

Ícaro: Eu não queria nada com os estudos não, cara. Bagunçava, mal companhia. Só ficava brincando na sala. Aí acostumou.

E.S.: Mas por que só essas matérias que você participava.

Ícaro: Por que pra mim era mais fácil assim. Nessas matérias eu participava, mas não era santo nem nada não. Em português também.

E.S.: E fora da escola?

Ícaro: *Eu era do crime poh. Tráfico de drogas.*

E.S.: *Na época que você estudava aqui na escola?*

Ícaro: *Meu tio era dono da boca junto com meu primo...*

E.S.: *E conta essa história que teve com a professora aqui da escola.*

Ícaro: *Oh, eu tava na sala escutando música. Aí ela falou pra eu desligar o telefone. Aí eu desliguei. Só que a menina pegou e colocou uma música. Eu tinha colocado, mas tava baixo. Aí a menina tinha um radiozinho e ela tinha colocado alto pra caramba. E aí... Eu que era bagunceiro pra caramba... Qualquer um ia pensar que era eu, né? Aí ela pegou o telefone da minha mão. Só que o telefone era da minha madrasta. Então... Tomou! Eu falei: “Não poh!” Ainda mais por conta de uma tia minha, que era brava pra caralho. E eu ia tomar esporro lá fora, poh! E ela já não queria emprestar. Aí ela [a professora] foi ligar pro meu pai. Aí, eu peguei da mão dela. Quando eu peguei da mão dela ela puxou minha camisa. Aí, a camisa tava rasgando aqui em cima! Rasgou a manga. Aí eu fiquei nervoso pra caralho e dei um chute na bunda dela. Aí ela pegou e desceu chorando. Aí ela ligou pra polícia. Aí a polícia veio e fez boletim de ocorrência. Aí no dia da audiência o juiz mandou eu fazer uma carta pra ela pedindo desculpas. Aí ela desculpou. Aí decretou, limparam lá a ficha e ela aceitou a ficha limpa.⁵¹*

Existem experiências que permitem questionar a autoridade da escola e que possibilitam uma visão crítica sobre o mundo e sobre as relações que são comuns e que estão, portanto, na escola. Experiências que permitem perceber as contradições da escola e questioná-las (WILLIS, 2008). Ícaro era mais do que um aluno-problema. Tinha algo a dizer na escola, mas não encontrava os caminhos para isso.

A soma dos registros produzidos reduziram todas as possibilidades de ação do estudante ao desvio. Uma escolha A e Ícaro, poderia ser facilmente convertida em escolhas B, C, ou D, uma vez que os agentes escolares já estavam “acostumados” a construírem os discursos do estudante em questão. O número de registros em 2010 e a forma como eles são escritos mostram que Ícaro não dizia por si mesmo. Os demais funcionários eram os que falavam por ele.

⁵¹ Entrevista concedida em 10 de outubro de 2013

Diante da escola enquanto instituição disciplinadora e que se autolegitima através dos registros contidos nos documentos por ela produzidos, o aluno-problema torna-se um ser sem voz. Independente da inadaptabilidade moral que Ícaro apresentou, poderia se supor que em nenhum dos momentos Ícaro teve a oportunidade de se expressar. Em seu relato ele afirma que naquela situação ele tinha algo a dizer. A ação desesperada de chutar a professora foi explicada a mim no fato de ele ter sua camisa rasgada e por ter tido temor da coerção que receberia da tia em casa. Em nenhum momento estas informações apareceram nos registros oficiais da escola no ano de 2010.

Um jugo desigual de poder foi travado entre o estudante e os documentos que dizem sobre ele. Na escola Municipal do Porto ele perdeu e, por isso, teve sua passagem por lá findada com o rótulo de “aluno perigoso”.

Frente a esse conflito, até mesmo o processo para o qual a escola é destinada – o aprendizado - é obscurecido. Até a data da entrevista, Ícaro não tinha concluído o 6º ano.

6 A PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO ALUNO-PROBLEMA

6.1 Bruno: um Aluno-Problema Vindo de Uma Família Problemática

Quando iniciei a pesquisa na escola, tomei conhecimento rapidamente do caso Bruno. Em 2012, o estudante tinha oito anos de idade e estava cursando o segundo ano do ensino fundamental. Negro, pobre, sem nenhuma deficiência que comprometesse seu desenvolvimento cognitivo e motor, cursava pela segunda vez o segundo ano. Ele era visto pela equipe pedagógica, pelas professoras e pelas inspetoras como um aluno “difícil”, “problemático”, “indisciplinado” desde o pré-escolar.

O menino morava com a mãe e dois irmãos. Quando se dedicava às atividades da escola, conseguia elogios para si, principalmente em Matemática. Bruno tinha um raciocínio lógico e uma memória que chamavam a atenção. Sabia realizar operações de adição e subtração com muita facilidade, além de ter bom desempenho em jogos estratégicos, como o xadrez. Durante as aulas de Educação Física também se destacava devido ao seu talento com a bola. Sua casa ficava em uma rua adjacente à escola. Com dois cômodos, ficava próxima a um campinho de futebol improvisado. Era lá que Bruno passava a maior parte do tempo. Sua paixão, segundo dizia a família e ele mesmo, era o futebol. Sonhava em ser jogador profissional. Na escola, tinha preferência por atividades que exigissem movimentos rápidos e destreza. Fora da escola, quando não estava jogando bola na rua, estava soltando pipa.

Sua irmã, Iasmin, também estudava na escola. Em 2012 e 2013 ela cursou o 7º e o 8º ano do ensino fundamental, sendo aprovada para a série seguinte nos dois anos consecutivos. Quando a conheci tinha 15 anos e também tinha um rótulo semelhante ao do irmão. Em 2012, quando ainda estava matriculada no 7º ano do ensino fundamental da Escola Municipal do Porto, estava sempre se metendo em confusões e brigas. Hora ou outra, era encaminhada para minha sala, onde conversávamos sobre suas dificuldades em se relacionar com professores e com as colegas. Em 2013, ela se adequou mais às regras da instituição. Acredito que sua aprovação

para o 8º ano quando ela nem mesma acreditava que seria possível, contribuiu para motivá-la a se enquadrar às expectativas escolares⁵².

O outro irmão de Bruno, Felipe, também já havia sido aluno na Escola Municipal do Porto. Sem concluir seus estudos, o estudante parou de frequentar a escola aos 14 anos, quando estava cursando o 6º ano. Ele deixou os estudos ao ter que se mudar para a casa de um parente que morava em outra cidade. Os funcionários que o conheceram relatavam que sua mudança de endereço foi devido às intervenções do crime local. Diziam que o aluno, ao se envolver em furtos, teve que se mudar, pois estava sendo ameaçado pelos traficantes do bairro.

Felipe tinha acumulado sobre si muitas queixas na época em que ainda estudava. Assim como Ícaro, carregava o rótulo de “aluno perigoso”. Segundo os relatos das pessoas que trabalhavam na escola, quando o irmão do Bruno era aluno, ele agredia funcionários verbalmente e fisicamente. Diziam que certa vez, num salto de extremos, Felipe quebrou as divisórias da secretaria com pontapés. Nessa época, o menino passou por acompanhamento psicológico e a família foi encaminhada para o Conselho Tutelar.

Abaixo seguem algumas das queixas que foram coletadas no livro de ocorrências em 2006, quando o menino ainda estava no 2º ano do ensino fundamental, o mesmo ano escolar cursado por Bruno em 2012.

A mãe do aluno, do menor Felipe de Cruz Sampaio, Sr.ª Maria Eugênia Sampaio, a criança será acompanhada para Neurologia e conversamos sobre a responsabilidade da mãe na educação da criança. [Assinatura da Orientadora Marta]

[Livro de ocorrências, 23 de março de 2006]

A mãe do aluno Felipe da t. 202, da profª Tereza, estava passando em frente a U.E. [Unidade Escolar], pedimos a inspetora Judite para chamá-la a fim de conversarmos sobre o comportamento dele. O aluno agrediu um colega com um soco na boca. A mãe, Maria Eugênia, explicou que tem, digo, que não tem

⁵² A aluna Iasmin, irmã de Bruno, já havia sido reprovada uma vez no 7º ano e os professores tinham a intenção de reprová-la novamente no ano de 2012. No entanto, isso não aconteceu. A aluna foi promovida para o 8º ano mediante o empreendimento iniciado pela orientação educacional em afirmar que a aluno precisava de uma chance de se mostrar. Os professores se sensibilizaram com sua situação e optaram por promovê-la para o ano seguinte. No ano de 2013 não foi necessário tal empreendimento, pois a menina já havia conquistado seu espaço juntos aos professores.

mais domínio sobre ele, não sabe o que vai fazer. A coord. Pedag. e a direção orientaram a mãe quanto ao lidar com o seu filho. O conselho tutelar já tem conhecimento da situação familiar e escolar do aluno.” [Assinatura da direção]

[Livro de ocorrências, 28 de agosto de 2006]

Há 15 dias passados foi que o responsável pelo aluno Felipe da 2º série, comparecesse a esta U.E. para conversar com a professora Tereza sobre seu comportamento; o responsável não compareceu até a presente data. Portanto necessário relatar que o volume em comportamento agressivo com os colegas, funcionários e a professora da classe têm aumentado. Depois de alguns dias ausentes, agrediu a professora Tereza com palavrões e os colegas de classe fisicamente. [Assinatura do responsável]

[Livro de ocorrências, 27 de setembro de 2006]

O aluno Felipe da prof.ª Tereza pulou o muro desta U.E. e foi embora às 16:30. [Rubrica de funcionário]

[Livro de ocorrência, 10 de outubro de 2006]

Foi entregue o documento da Dr.ª Flávia (Psicóloga) para a mãe do aluno Felipe (Prof.ª Tereza) para ser levado para tratamento psicológico. [Assinatura da Orientadora Marta]

(Livro de ocorrências, 29 de novembro de 2006, pag. 84)

Segundo relatos da comunidade e o que conta a própria família, foi neste ano que Felipe teve o pai assassinado. Bruno tinha dois anos de idade, Felipe tinha dez e Iasmin tinha sete. Apesar de não ter registros sobre este acontecimento, pode ter sido ele a explicação acionada para justificar as queixas de indisciplina do aluno seguida por encaminhamentos ao psicólogo e ao médico neurologista.

Enfim, Felipe era considerado um aluno-problema, título confirmado ao “abandonar” a escola em 2010. Em 2012, Bruno detinha sobre si as mesmas desconfianças que existiam sobre o seu irmão. As pessoas já comentavam que temiam pelo seu futuro. A ideia de que o menino teria o mesmo destino que Felipe alastrou-se tornou-se alarmante para a equipe pedagógica, que também começava a acreditar nesta possibilidade.

O comportamento de Bruno em sala de aula ao longo de sua vida escolar e a forma como os funcionários conheciam seus familiares davam mais substâncias para se pensar que Bruno era “um aluno que não queria nada” que grandes possibilidades de vir a se tornar um “aluno perigoso” tal como seu irmão Felipe. Toda sua família era entendida e percebida como “problemática”.

6.2 Entre espinhos e rosas: Bruno no segundo ano

O rótulo de Bruno era anterior a minha chegada à escola. Dora havia sido sua professora no ano de 2011 e continuava a ser em 2012. Segundo ela:

Dora: Bruno batia nos outros, levantava toda hora do lugar. Gritava. Levantava e batia na cabeça dos outros. Ele ia em todos. Subia em cima de mesa [...] subia na janela...

Ela o encarava como um “desafio”. No ano de 2011 o menino ficou retido. Para lidar com ele ao longo do ano de 2012, Dora alternava entre intervenções austeras e autoritárias e intervenções afetuosas e carinhosas. Em alguns casos, adotava uma postura mais firme...

Dora: Tem que gritar. Eu acho que tem que gritar Edson. Não adianta. Tem hora que você tem que gritar com ele. Tinha dia que pegava ele e socava ele na cadeira. Ele queria meter a besta comigo com força, me bater. “Cê vai me enfrentar? Aaaah garoto, você não me conhece não. Eu dou carinho mas eu também sei... [inaudível]” Ele arregalou o olho desse tamanho: “Não tia! Desculpa. Desculpa tia.” “Vai me enfrentar, vai querer me bater...? Cê me bate! Cê me bate que daqui mesmo eu saio e vou na delegacia e faço corpo de delito”. Também não levantou mais. Ficou bom. Tem hora que você tem que ter pulso. Por que se o aluno, Edson, notar que você tem medo ele te bate, ele te agride. Você não pode mostrar para o aluno que você tem medo dele não. Que ele te domina logo.

... Em outros, agia predominantemente de maneira afetuosas:

Falava com ele: “Oh, não quero mais papo contigo!” “Tia...” “Não quero mais papo com você. To de mal contigo!”... “Tia, tá de mal comigo?” “Sim! A tia tá de mal de você. E só vou melhorar com você quando você melhorar.” *Aí eu fechava a cara pra ele. Aí, eu fechar a cara pra ele meu fii... Parecia que era Deus e o mundo, né? Aí rapidinho ele sentava e me olhava assim [a professora cruzou os braços, abaixou o olhar e contraiu os lábios]... E eu fingia que não tava olhando. Aí ele me pedia para soltar os cabelos. “Tia, solta o cabelo. Fica mais bonita”. Aí quando eu vinha de cabelo solto ele falava: “tia, ficou linda de cabelo solto. Tia, solta?” “Não, a tia não solta por conta dos piolhos. A tia tem tendência a pegar piolhos”. Aí ele ria.*

*Eu ficava elogiando ele o tempo todo. Por que o Bruno é carente Edson. Viu o pai morto*⁵³.

Dora acreditava que, para lidar com Bruno, o professor deveria estabelecer pontos de afetividade e autoridade. Desta maneira, ela afirmava ter conseguido ganhos com o aluno e, sabendo que a austeridade fazia parte da prática de boa parte de suas colegas, aconselhava para que os afagos também tivessem espaço.

Dora: Eu conversei com ela [referindo-se a professora que seria responsável por Bruno em 2013]. Ela veio falar comigo sobre ele. Aí eu falei com ela: “Conversa muito com o Bruno. Puxa ele pra você, que você tem tudo”. E ele gosta de ajudar os colegas que tá aprendendo [...]. Ela fazia a tarefa bem rápido e ficava agitado depois. Aí eu falava: ‘Bruno, ensina o coleguinha a fazer continha. Ensina ele.’ E ele ajudava.” Ele adora ajudar o outro. Bruno é prestativo. Não parece não, mas ele é.

Sua fórmula consistia em tentar trazer o aluno para si sem deixar com que ela dominasse a relação. Esse posicionamento, entretanto, não representava a desconstrução efetiva do rótulo, mas contribuía para a sua supressão. Por se envolver afetivamente com Bruno, seu

⁵³ As entrevistas com a professora Dora foram concedidas no dia 05 de julho de 2013

empreendimento em dar visibilidade às suas falhas acontecia em espaço mais discretos. Ela se queixava dele, mas cautelosamente.⁵⁴

Ao ser questionada sobre sua relação afetiva com o estudante, ela afirmou:

Dora: Eu amo o Bruno [risos]. Do jeito que ele é, mas eu gosto dele.

E.S.: Por que você ama ele?

Dora: Ah... O jeitinho dele Edson. Ele cativa a gente. Ele é agitado, mas ele cativa você. Tem aquele aluno... tem um ditado, que é certo: O que te marca são os alunos terríveis. Os alunos que são bons não te marcam.

O rótulo está presente em sua fala, mas junto dele, o carinho que ela nutre em relação a Bruno. Apesar de reconhecer as qualidades do menino, reconhecia também o seu comportamento inadequado, considerado dessa forma também por todos. Mesmo entre flores, o rótulo de “aluno que não queria nada” sempre o acompanhava e, nesse caso, justificava posicionamentos firmes diante dele.

Bruno já havia se consolidado como um aluno-problema. Os títulos que o faziam ser visto dessa forma já tinham se tornado legítimos e eram eles que permeavam a maneira como ele interagiu com os demais funcionários da escola. Era diante das suas falhas que outros agentes eram convidados a intervir e era nestes momentos que estes agentes, antes distantes, tornavam-se próximos, cada um dentro de suas atribuições empreendendo em prol das suas regras.

Apesar do empreendimento discreto que Dora fazia em relação ao rótulo de Bruno em 2012, alguns funcionários tinham sua relação com o aluno permeada pelas queixas que eram construídas. Dentre eles, destacava-se a Orientação Educacional.

⁵⁴ Mesmo queixando-se do menino a mim e às professoras mais amigas, durante todo o ano de 2012, apenas um registro de queixa foi feito no livro de ocorrências. Ao realizar o registro, ela não se preocupa em evocar adjetivos e nem em escrever a totalidade das queixas que poderiam ser expressas no texto. Narra apenas que Bruno bateu em uma aluna e que por isso levaria um bilhete para casa.

Sendo a família de Bruno também considerada problemática, compunha parte das medidas adotadas pela Orientação Educacional convocá-los para conversas sempre que Bruno “aprontava” em sala de aula. Quando eu era ainda novato na instituição, pude acompanhar uma conversa entre a Orientadora Marta e a mãe do aluno Bruno, Maria Eugênia.

A ideia que permeou a conversa atribuía a responsabilidade do “mal” comportamento do aluno à “negligência” da mãe em cuidar do filho. Maria Eugênia, ainda sentida por ter sido encaminhada pela orientadora ao Conselho Tutelar devido ao comportamento que Felipe apresentava quando o mesmo ainda era aluno da escola, alegava não saber o que fazer com o Bruno. A orientadora educacional atentava para a necessidade de se propor atividades diversificadas fora do horário de aula. Atividades esportivas direcionadas ou oficinas nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, existentes próximos a sua casa, eram as opções evocadas por ela. Na sua concepção, o papel da mãe no “resgate” seria fundamental para a criança. Ela não verbalizou isso na hora, mas aludia que se a mãe não se dedicasse ao filho naquele momento, o mesmo que aconteceu com Felipe aconteceria com Bruno. A mãe dizia não ter tempo para estar com o filho. Que saía pela manhã bem cedo e só voltava muito tarde. Em seguida, começou a chorar até ser tranquilizada por algumas palavras de motivação proferidas pela orientadora.

Quando eu e Marta ficamos a sós, ela reforçou seu posicionamento argumentando que era preciso ser firme com os pais, pois nem todos, na sua visão, conseguiam desempenhar bem a função de educar seus filhos. Afirmava ela que Bruno precisava aprender a seguir as regras da escola, “ter limites” para se desenvolver nela. Ela continuou seu discurso ao alegar que, naquele caso, o aluno encontrava-se sem a companhia “corretora” da mãe e desconfiava que o irmão, Felipe, exemplo de mau comportamento, havia voltado para casa.⁵⁵

Após essa conversa Bruno foi encaminhado para uma psicóloga da rede municipal de educação. A mesma que atendeu o seu irmão, Felipe. Em pouco tempo, deu-se início aos atendimentos. Comunicada sobre o diálogo entre a mãe e a orientadora, a psicóloga trouxe a fundamentação que faltava para a confirmação das hipóteses elaboradas por Marta. Em suas incursões ao estudante e à mãe, ela afirmou que Bruno estava apresentando um quadro psicológico semelhante ao que o irmão apresentou quando ainda estudava. A mãe foi alertada

⁵⁵ Informações baseadas nas anotações do caderno de campo.

sobre a necessidade da criança fazer acompanhamento psicológico por um período maior de tempo. Essa resposta foi então transmitida para a professora Dora. Ela também deveria auxiliar neste processo.

Aos poucos se reforçava a ideia de que o aluno necessitava de um acompanhamento especial, pois começava-se a acreditar que o mesmo tinha propensões a ser como o irmão.

Neste processo a atuação de todos os agentes foi preponderante. Todos colaboravam para ratificar essa ideia: inspetores de alunos, professores, coordenação pedagógica, etc. A atuação da orientadora também. Ela não só atendia às expectativas dos demais funcionários da escola, como também assumia para si mesma o papel de empreendedora que, assim como os demais agentes, responsabilizava a família de Bruno pelas faltas que o mesmo cometia no espaço escolar. Ao acionar a psicologia do município e ao obter a resposta que confirmava aquilo que se dizia sobre o estudante e sua família, a ideia de que Bruno era um aluno-problema tornava-se ainda menos questionável. O discurso passava a ter uma fundamentação pedagógica e psicológica para além da sala de aula.

No caso de Bruno, a atuação da orientadora Marta foi condizente com aquilo que esperavam que ela fizesse. Logo, o resultado foi alcançado ao se confirmar aquilo que já se achava. Construiu-se então um discurso poderoso acerca das qualidades do menino Bruno. Se o resultado fosse outro e, por exemplo, em vez da família, o empreendimento de Marta tendesse a apontar a professora como responsável, ambas poderiam acionar mecanismos para desacreditar umas as outras. E como já demonstrado, muitas vezes os professores faziam isso se utilizando dos registros no livro de ocorrências ou produzindo relatórios sobre alunos para defende-se das acusações sobre sua capacidade.⁵⁶

⁵⁶ Isso mostra que a orientação educacional, apesar de estar situada na organização hierárquica da escola, numa posição mais privilegiada, tem a sua conduta condicionada pela expectativa daqueles que podem legitimar ou deslegitimar sua função. Sua atuação na construção do “aluno problema” é central, uma vez que ela pode ratificar as queixas e críticas que são feitas sobre o aluno. O contrário, no entanto, não é possível com a mesma facilidade. Tentar retirar do aluno as queixas que ele recebe desencadeia um conflito entre agentes escolares em que a maior vítima acaba sendo o próprio aluno. A ideia levantada em prol deste objetivo poderá ser compreendida como uma “defesa” do estudante. Este, por sua vez, tenderá a ser acusado cada vez mais e por um número cada vez maior de pessoas. Como dito no capítulo 2, no processo de busca por legitimidade, são levadas em conta as afinidades e a redes de interdependências existentes entre diferentes agentes. Se a Orientação Educacional não possuir uma posição social que lhe confira poder, suas intervenções, sejam elas rotuladoras ou não, poderão desencadear um processo que colaborará para a legitimação do discurso que faz do estudante um aluno-problema.

Como a professora Dora conseguiu o respaldo que esperava, não foi preciso empreender desta forma contra o aluno Bruno. Todos já compartilhavam da ideia de que o menino era “terrível”.

Por fim, o aluno iniciou o tratamento psicológico e, apesar de não ter conseguido “melhoras” no comportamento, foi considerado apto. Bruno iniciou o ano de 2013 no terceiro ano, porém, apontado pela sua professora nova como tendo um comportamento ainda mais comprometedor para a sua vida escolar do que aquele apresentado em 2012.

6.3 Para além do livro de ocorrências: Bruno em 2013.

Março de 2013. Bruno estava com nove anos e cursava o terceiro ano com a professora Aline. O menino foi até a minha sala num horário em que ele deveria estar em sala de aula. Não sabia bem ao certo o porquê, talvez sua professora o tivesse colocado para fora de sala. Sem me questionar, pensei logo que ele estava ali porque tinha fugido da aula ou porque tinha aprontado alguma com Aline. Esperava dele uma postura diferente, ainda mais depois de tanto conversar com ele sobre seu comportamento na escola. Minha sala não era o local em que eu esperava vê-lo.

A minha desaprovação foi transmitida ao aluno em expressões faciais. Mas só os meus olhares não adiantaram. Depois de me observar, subitamente ele foi até meu computador e com gestos rápidos e fortes, como pancadas, ensaiou algumas tecladas. Adverti-o perguntando-lhe com austeridade quem o tinha autorizado a mexer no computador. Ele me ignorou e continuou a simular seu trabalho de digitação. Levantei-me e fui em sua direção pedindo que parasse lembrando-o do nosso acordo de bom comportamento feito havia alguns dias.

Não consegui manter-me calmo, e ficou explícita minha irritação. Pensava comigo que todas as nossas conversas não estavam surtindo o efeito esperado. Rotineiramente o alertava sobre a necessidade de seguir regras, do quanto era importante para as pessoas e como obedecê-las poderia ajudá-lo a ser mais bem recebido na escola. Esperava uma resposta que mostrasse para todos e para mim mesmo que todo o meu esforço estava surtindo efeito. No entanto, irritado, aproximei-me dele e estendi meu braço para impedi-lo de prosseguir. Ele abaixou,

esquivando-se, e começou a engatinhar por debaixo da mesa até sair da minha sala e chegar à sala dos professores. Lá, abriu o armário onde estavam os materiais da Educação Física, retirou uma bola e começou a jogar na sala. Enquanto isso, a diretora adjunta o observava com a mão na cintura parada na porta com uma expressão facial de reprovação. Começou a proferir algumas palavras de censura enquanto o garoto jogava sua bola chutando-a aleatoriamente e correndo para pegá-la. Assim como eu, a diretora tentou também impedi-lo usando com cautela sua força. Sem êxito. O aluno novamente se esquivou abandonando a bola e dirigindo-se para a sala ao lado, local que era destinado ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especializadas. Lá, ele abriu a porta e ficou observando a professora. Ao vê-lo, ela falou: “Bruno, não foi isso que você combinou com a tia”. Ele fechou a porta e num salto correu para fora do complexo de salas que formavam a secretaria da Escola Municipal do Porto.

Em seus corredores, ele continuou a correr. Começou também a gritar. Sem que as inspetoras pudessem fazer algo, alguns o ignoravam, outras o perseguiam indolentemente sacudindo a cabeça em sinal de reprovação.

Neste dia, o aluno estava tendo as aulas no período normal. A professora do 3º ano Aline estava presente e Bruno havia saído da sala sem sua permissão. Era comum que essas saídas acontecessem. Uma das queixas mais recorrentes que ouvia sobre o menino era a de que ele não parava dentro da sua sala. A professora Aline ia além. Afirmou certa vez:

Aline: O Bruno xinga os colegas, bate, não copia do quadro, não faz as tarefas de casa e nem da sala, anda o tempo inteiro de um lado pro outro. Eu não sei mais o que fazer. Ele precisa de um psicólogo ou sei lá o quê.⁵⁷

E em relatório ela escreveu:

O aluno Bruno apresenta comportamento agressivo, provocando brigas corporais e porfias. Também manifesta comportamento sexual aguçado, pedindo aos colegas que façam sexo oral nele. Sempre está gemente e passando a mão nas nádegas dos colegas. Com relação à aprendizagem, o discente se mostra apático e se recusa a realizar os deveres propostos, tanto os de sala quanto “para casa.” [Assinatura da professora Aline]

⁵⁷ Trecho de uma conversa transcrita no caderno de campo no dia 07 de março.

[Relatório entregue a Orientação Educacional no dia 27 de fevereiro de 2013]

A intenção do texto escrito pela professora era explicitar a necessidade do aluno de ser encaminhado novamente para o psicólogo. E esse documento foi repassado para a equipe de psicologia. Entretanto, antes de se conseguir uma resposta, a escola adotou suas próprias medidas.

Apesar de que para uns, a má conduta estava inerente à personalidade do aluno e por isso Bruno poderia representar um impasse para o bom andamento das aulas, um incômodo para a escola, havia outros que acreditavam que o comportamento do aluno representava um empecilho para seu próprio desenvolvimento. Em ambas as visões, a intervenção era, portanto, necessária. Para os primeiros, a prática a ser adotada perpassava pela lógica de segregação e da exclusão do aluno do espaço escolar, vinculando medidas de suspensão. Para os demais agentes, inclusive para a professora Dora, o comportamento inadequado do aluno era visto como um “desafio” da escola. Acreditavam que, apesar das “dificuldades” colocadas pelo comportamento de Bruno, era possível e necessário fazer algo por ele pois, mesmo sendo comum a expressão de que Bruno “não queria nada”, acreditavam que não era ele o “problema”, e sim a maneira como se comportava.

Os agentes escolares conversavam sobre isso nos corredores, no refeitório e até nos momentos de descontração da escola. Era nestes locais, convertidos em espaços de busca por legitimidade, que a vida escolar de Bruno ia se desenhando para novos rumos. Em sala de aula, no entanto, a professora Aline já havia se convencido da ineducabilidade do estudante e de que o menino era um aluno-problema tal como seu irmão Felipe foi.

6.4 A Professora Júlia: o Processo de Desconstrução do “Aluno-Problema”

2013 foi um ano em que quase não houve reuniões entre os membros da equipe técnico-pedagógica-administrativa. Mas das poucas que tiveram, uma foi exclusivamente para tratar do caso do aluno Bruno.

O menino adentrava a secretaria sem permissão, invadia a sala de aula de outros professores e perambulava pelos corredores. Raros tornaram-se os momentos em que ele permanecia em sala de aula. E quando isso acontecia, era certo que sua professora Aline ou faria queixas dele ou pediria que ele descesse para ficar na coordenação pedagógica.

Nessa reunião foram levantadas várias possíveis soluções para o caso de Bruno. A preocupação principal que se tinha ainda era a família do menino. Diziam que, pelo fato da mãe trabalhar o dia todo, Bruno permanecia sozinho com os irmãos, dentre eles Felipe. Suspeitavam que Bruno, além de presenciar o irmão consumindo maconha, também estava fazendo uso da droga. Os funcionários que moravam na vizinhança diziam também que o consumo de álcool era frequente. Algumas inspetoras confirmavam a história dizendo que o comportamento do menino não estava normal. Falavam do seu olho, dizendo que estava vermelho e atribuíam isso ao consumo de maconha. Cogitava-se a ideia de comunicar o caso ao Conselho Tutelar.

Entretanto, optou-se por garantir primeiro, um “atendimento diferenciado” dentro da escola ao estudante. A equipe técnico-pedagógica-administrativa chegou ao consenso de que Bruno deveria ser remanejado para uma nova sala. Antes que o primeiro bimestre acabasse, o menino começaria a estudar com a professora Júlia.

Como parte das medidas adotadas ainda no primeiro bimestre, os funcionários da escola começaram a rever a forma como interagiam com o menino. Em vez de desaprovações, o que se via nos corredores eram palavras motivacionais e elogios ao menino. No entanto, antes mesmo que Bruno fosse transferido para outra sala, deu-se início a um movimento em prol da desconstrução dos rótulos atribuídos a Bruno.

Não era apenas um agente que assumia essa tarefa, mas sim um número grande de funcionários. Coordenadores, orientadores, supervisores, inspetores de alunos, serviços gerais, auxiliares de secretaria e direção não discordavam ao se discutir o que deveria ser feito. O “resgate” de Bruno tinha se tornado um discurso legítimo na escola, assumido, inclusive, pela professora que lecionaria para o aluno o restante do ano letivo.

Júlia, a encarregada desta tarefa, era uma professora recém-chegada na escola. Tinha ingressado através de concurso público, sua formação era o curso médio na modalidade Normal e estava cursando Pedagogia. Tinha, na época, 24 anos de idade.

A interação estabelecida entre a professora Júlia e o aluno Bruno foi decisiva para o desfecho do processo de desconstrução do rótulo que o aluno havia recebido. Após o remanejamento para a sua sala, Bruno, gradativamente deixou de ser visto andando pelos corredores e na secretaria. Não chegavam à Orientação ou à Coordenação queixas sobre seu comportamento e nem sobre possíveis agressões cometidas aos seus colegas. Os inspetores de alunos não o apontavam mais como um “aluno que não queria nada”.

Com o passar do tempo, para ser mais exato, do segundo bimestre em diante, Bruno havia se tornado um aluno como os outros, longe até das conjecturas que faziam sobre seu futuro. Havia perdido a atenção que detinha sobre si. Até o movimento iniciado no primeiro bimestre, de “resgate” do aluno, havia sido deixado de lado. Todas as vezes que falavam de Bruno referenciavam a mudança do seu comportamento. Ele havia deixado de ser aluno-problema.

Intrigado com a mudança, pedi para que a professora Júlia fizesse um relatório sobre o menino para que o mesmo fosse anexado a sua pasta. A professora escreveu o texto dando a ele o título de “Avaliação do aluno Bruno”. Segue o texto na íntegra:

“Relatório: Avaliação do aluno Bruno.

Responsável: Júlia Barreto de Souza.

O aluno Bruno ingressou para a turma 301 há aproximadamente dois meses. Ao conhecê-lo, percebi que era um aluno bastante indisciplinado, que não respeitava professores e nem seus colegas de sala de aula. Além de não participar das aulas, passando maior parte do tempo fora de sala, andando pelos corredores e entrando nas salas de outras turmas.

Depois de estar mais próxima a ele, fui percebendo que o que mais lhe faltava era uma atenção diferenciada, tentando tratá-lo com carinho e respeito. Desta forma, comecei a manter diariamente conversas informais sobre sua vida, sobre seu relacionamento com a família e amigos. Assim descobri que Bruno é uma criança realmente com necessidades de ser ouvido e possuir vínculos de confiança.

Mantive então esta prática de deixá-lo próximo a mim e também de inseri-lo nas atividades cotidianas escolares, fazendo com que ele se sinta importante na escola e resgatando sempre

o seu lado afetivo, pois pelo o que já percebi em casa ele não recebe a atenção devida que qualquer criança deveria ter.

Atualmente, o aluno Bruno frequenta e participa de todas as minhas aulas, recebendo inclusive elogios de comportamento por partes de outros professores que também trabalham com a turma 301. Em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem do 1º bimestre, ele alcançou todas as médias estabelecidas pela Secretaria de Educação, sobressaindo na disciplina de matemática.

Contudo, hoje posso afirmar que o aluno Bruno apresenta outro comportamento, respeitando as pessoas ao seu redor, porém, em alguns raros momentos ainda demonstra alguns comportamentos agressivos com os demais, fazendo com que eu mantenha sempre um olhar diferenciado a ele.

Júlia Barreto de Souza, Cidade Novo Mar, 31 de maio de 2013.”

No primeiro parágrafo a professora expõe suas primeiras experiências com o aluno. No momento em que o recebeu, o descreve da forma como era comum que o descrevessem: acentuando suas características negativas. Assim como Aline, ela o classifica como um aluno indisciplinado e desrespeitoso. Sua ausência em sala de aula também foi assinalada, assim como o fato de o aluno continuar a incomodar outros professores.

No segundo e terceiro parágrafo ela descreve como lidou com essa situação. Ao perceber que o aluno necessitava de atendimento “diferenciado”, ela começa a estabelecer conversas informais sobre sua vida pessoal. A necessidade que ela pontua que Bruno possuía era de ser ouvido, de se estabelecer “vínculos de confiança”.

Por último, no quarto e quinto parágrafo, ela descreve os resultados alcançado ao longo dos dois meses de trabalho que teve com ele deixando ao final uma pequena ressalva: que apesar da melhora, Bruno ainda necessitaria de um atendimento diferenciado.

O texto escrito pela professora Júlia revela que, ao contrário do que se poderia pensar, não houve mudanças imediatas no comportamento do aluno Bruno assim que ele entrou para a sua turma. No início, o menino continuava a apresentar um comportamento considerado indisciplinado e até mesmo desrespeitoso. No entanto, apesar da descrição posta pela professora Júlia ser semelhante à descrição feita pela professora Aline, o número de queixas feitas pela Júlia era próximo de zero, tanto nos registros realizados no livro de ocorrências quando nas conversas travadas pelos corredores da escola.

A efetiva mudança aconteceu não em Bruno, mas primeiro, na forma como a professora lidava com os delitos cometidos em sala de aula pelo aluno e que o empreendimento dos funcionários da escola em deslegitimar o rótulo do menino obteve respaldo, pois a professora também se empenhou nesta tarefa. Em consequência, as expectativas que eram criadas acerca da situação eram correspondidas, pois a professora não se queixava mais de Bruno. Houve mudanças na forma de interação estabelecida entre o aluno e os demais funcionários da escola.

Mesmo o comportamento do aluno tendo poucas mudanças, nenhum registro foi feito e nenhum alarde foi acionado. No entanto, no relatório ela assinala que seu comportamento continuou a ser como antes. Isso nos leva a inferir que professora Júlia não acionava as ferramentas usualmente colocadas em prática pelos demais professores diante de situações em que Bruno cometia erros ou delitos. Percebendo sua própria prática, ela adequou-se às necessidades postas por Bruno sem que suas faltas fossem socializadas aos demais funcionários da escola.

Esse posicionamento demonstra uma certa continuidade do trabalho realizado por Dora ao mesmo tempo que possibilitou aos demais servidores que empreendiam em prol de Bruno, que continuassem. O consenso estabelecido entre a equipe-técnico-pedagógica, no ano de 2013, certamente levava em consideração o que foi feito por Dora no ano de 2012. No entanto, a atuação de Júlia foi fundamental para que o estudante deixasse de ser efetivamente visto como aluno-problema no ano de 2013.

O caso do aluno Bruno, ajuda a elucidar um fenômeno já esboçado quando se discutiu o caso do aluno Juliano. Quando o comportamento indisciplinado passa a caracterizar o aluno, ele torna-se a própria personificação do problema. Em alguns casos, isso acontece de tal maneira que o aluno pode passar a ser visto não como um “aluno ruim”, mas como uma “pessoa ruim”. Quando isso acontece, as possibilidades de inclusão tornam-se restringidas pela ideia consensual de que o aluno possui características negativas que podem variar de indesejáveis a perigosas. Nestes casos, as medidas adotadas não visavam a inclusão do aluno à prática escolar, mas sim a sua exclusão, no primeiro momento, da sala de aula e, num segundo, do espaço escolar.

Diante de alunos-problemas foi mais comum observar práticas pedagógicas que visavam sua exclusão e não sua inclusão. E quaisquer que fossem as práticas que destoassem deste princípio eram combatidos e deslegitimados. O caso de Bruno foi uma exceção, pois os agentes que poderiam empreender contrariamente ao propósito de incluí-lo às práticas pedagógicas também empreenderam, conscientemente ou não, em favor disso. Além da atuação dos agentes escolares, outro fator pareceu ser preponderante para o êxito destas medidas. Por Bruno ter ainda com 9 anos, era difícil defender a ideia de que o mesmo era uma ineducável. Poucos aderiam a este argumento, fato que contribuía para o sucesso daqueles que buscavam incluí-lo nas práticas institucionalizadas de educação.

Nos outros casos, os registros no livro de ocorrências, as queixas e os relatórios produzidos exerciam a função contrária quando ratificaram o comportamento inadequado do aluno e os classificaram ao ponto de torná-los diante da comunidade escolar, respectivamente, “aluno que não quer nada” e “aluno perigoso”.

Ao contrário de Juliano, Ícaro e Felipe, Bruno não chegou a este ponto. O que levou toda escola a estabelecer o consenso de que ele ainda poderia ser resgatado, enquanto que nos outros casos isso não aconteceu, parece ter sido um misto de empreendimentos favoráveis ao aluno e sua tenra idade. Parece, na escola, ser mais fácil acreditar na mudança de uma criança de 8, 9 anos do que acreditar que adolescentes de 13 e 14 anos possam ter o resultado positivos.

Outro fator a ser pontuado é que em 2013, Júlia era uma professora recém-chegada na escola. A interação estabelecida entre ela e Bruno pode ser justificada pela sua inexperiência como docente na escola Municipal do Porto e, conseqüentemente, pelo desconhecimento ou estranhamento da organização social e da estrutura e do funcionamento da instituição, que colocavam o registro no livro de ocorrências como uma regra e como uma necessidade.

Em 2013, Bruno teve seu rótulo desfeito. Ao final do ano letivo ele foi aprovado para o 4º ano sem ter tido, ao longo de todo ano, uma queixa sequer feita pela professora Júlia. No entanto, ele ainda terá os seus 13 e 14 anos, e assim como não se pode dizer que sua história terá o mesmo desfecho que os demais alunos que tiveram sua vida escolar interrompida, não se pode dizer que será diferente. Não se sabe se o empreendimento realizado em prol da desconstrução do rótulo de Bruno em 2012 e 2013 será mantido em 2014.

CONCLUSÃO

Ao final deste estudo chegou-se à constatação de que a construção do aluno-problema é um fenômeno bem mais complexo do que se podia supor. Nem todas as relações no interior da escola foram observadas com a mesma intensidade, entretanto ficou claro que os agentes escolares podem exercer participação tanto na construção dos rótulos quanto na sua desconstrução.

Havia elementos que juntos contribuíam para que um estudante, ao romper com regras, se tornasse um aluno-problema. Os três casos selecionados neste estudo buscaram ilustrar como esse processo acontecia privilegiando aspectos internos, especialmente, a atuação dos agentes escolares.

O caso Juliano mostrou como diferentes agentes podem se unir para buscar dar legitimidade à sua queixa e transformar rótulos em verdades inquestionáveis produzindo documentos. A intervenção da sua mãe, Maria, esboçou que a participação dos familiares pode ser uma ferramenta acionada pelo aluno em busca de conferir legitimidade a seu discurso. Esta intervenção também mostrou ser capaz de contribuir para aumentar o sentimento de insegurança dos funcionários da escola e, conseqüentemente, tornar acusações aos alunos gradativamente mais severas e enfáticas.

Ícaro, por sua vez, elucidou uma das dimensões do aluno-problema encontrada dentro da escola: a do “aluno perigoso”. Seu rótulo precedia sua ação, tornando impossível que o mesmo se livrasse dele. Fazendo uso dos mecanismos de rotulação também acionadas no caso de Juliano, sua presença na escola havia sido declarada, formalmente ao término do ano letivo, um constrangimento para os funcionários da escola, fato que justificou sua transferência compulsória para uma escola vizinha, onde novamente, sua presença foi precedida pelo rótulo de “aluno perigoso” que carregava.

Por último, o estudante Bruno, que tinha tudo para ser excluído do espaço escolar, mas teve seu rótulo desconstruído mesmo tendo poucas mudanças na maneira como se portava dentro

da instituição. O aluno não só apresentava um comportamento típico de “aluno que não quer nada”, mas que tinha tudo para se tornar, assim como o irmão, um “aluno perigoso”. Sua família era também rotulada como uma família “problemática”. A desconstrução do rótulo de Bruno foi possibilitada pelo empreendimento iniciado pelas professoras Dora e Julia em 2012 e em 2013, respectivamente, e também assumido por um número expressivo de funcionários.

Os casos são extremos. Juliano, Bruno e Ícaro foram significativos para mostrar como o desvio é construído na escola a partir de uma relação. Não existe apenas um responsável ou um culpado, seja ele aluno ou professor, mas existe a atuação de diversos agentes em interação. Nestes casos, os envolvidos eram, desde o professor que estava duramente envolvido com o estudante, até a merendeira que o olhava com desdém.

O registro apresenta-se nesse processo não apenas como uma peça acusatória. Ele era usado como um instrumento em que os agentes escolares encontraram refúgio, uma vez que a escola parecia ter tido sua autonomia roubada, principalmente pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A insegurança presente no cargo de diretoras era o elemento mantenedor de um ambiente de tensões que acabava refletindo sobre os demais funcionários da instituição. A direção era impelida, na maior parte do tempo, a buscar resguardar a “boa fama” da escola e o seu cargo. A coordenação pedagógica também, pois por ter um cargo assumido mediante indicação, estava subjugada ao comando das diretoras. E assim, acabavam tendo, de forma indireta, suas decisões e posicionamentos adotados sob a expectativa de agradar a SMEC. A Secretaria era, nesse processo, ao mesmo tempo aliada e opositora.

Diante de situações conflitantes, os funcionários da escola eram impelidos a realizarem o registro que, por sua vez, resguardava a legitimidade de sua ação. Como resultado premeditado ou não, o registro no livro de ocorrências acabava se convertendo num empreendimento que acionava uma rede de interações que, por fim, tornavam legítimos os rótulos que eram aplicados aos estudantes. Inspetores, merendeiras, equipe administrativa, auxiliares de serviços escolares, todos davam suas contribuições quando, mediante as verdades instituídas, classificavam os estudantes como “aluno que não quer nada” ou “aluno perigoso”. E eram esses rótulos, quando empregados com sucesso, que davam legitimidade para que o aluno fosse considerado um ser ineducável. Uma vez que a insegurança dos agentes escolares mostrou ser um elemento central na motivação da prática do registro, há

bases para se pensar que a ausência deste sentimento poderia desfavorecer a construção dos rótulos.

De fato, nem todos os fatores eram exclusivamente institucionais. Foi possível observar que existem variáveis decisivas para o sucesso da aplicação dos rótulos que vão além do empenho dos agentes. Nos casos estudados, a idade de Bruno - 8 anos em 2012 e 9 anos em 2013 - pareceu ser um fator decisivo para a desconstrução do seu rótulo, diferente de Juliano e Ícaro que eram alunos com idade entre 13 e 14 anos. Outro fator a se considerar é que em ambos os casos, os estudantes são do sexo masculino. Isso indica que estes parecem estar mais propensos a se tornar um aluno-problema do que estudantes do sexo feminino. Tais informações podem ser averiguadas em outras pesquisas.

Cabe falar também da orientação educacional neste processo. Parece-me ser necessário reforçar o papel do pedagogo na escola, sobretudo no que diz respeito a sua atuação junto ao estudante buscando compreender suas dificuldades e impedimentos. É preciso que dentro do espaço escolar, sejam possibilitadas práticas de reflexão coletivas que levem em consideração as vivências dos estudantes. A atuação deste profissional e dos demais envolvidos com o planejamento pedagógico pode ser decisiva nesse processo de construção e desconstrução do rótulo de estudantes. Isto porque esses agentes podem alcançar uma parte considerável de pessoas envolvidas no processo de rotulação, inclusive os estudantes, seus familiares e os professores. Para isso, é preciso uma tomada de consciência e em seguida, é preciso que espaços sejam oferecidos – ou conquistados - dentro das instituições de ensino. Em resumo, é preciso que a equipe de apoio pedagógica, em especial, a orientação educacional se atente para os desafios de uma educação que se propõe a todos, inclusive para alunos como Ícaro, Juliano e Bruno. O pedagogo não é o único agente capaz de fazer isso, de fato, mas ele precisa também dispor de condições e informações para conduzir este processo de reflexão.

Por fim, é imprescindível considerar que os achados deste estudo não são conclusivos. Outras pesquisas devem ser feitas tendo o aluno-problema como objeto de estudo, para que seja possível desencadear uma discussão cada vez mais rica acerca das possibilidades educacionais e os desafios da universalidade da educação fundamental pública. A condição de marginalidade e “ineducabilidade” que alguns estudantes vivem, ainda é um fator inquietante e perturbador para muitos educadores que atuam dentro destes espaços.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALEXANDER, J. C. Ele interaccionismo simbólico: El pragmetismo y el legado do George Hebert Mead. In: ALEXANDER, J. C. **Las teorías sociológicas desde la segunda Guerra Mundial**. Disponível em <http://201.147.150.252:8080/jspui/handle/123456789/1170>.: , Acesso em 20 de janeiro de 2014. p. 97 - 106.
- AMARAL, D. K. **Histórias de (re)provação escolar: vinte cinco anos depois**. 2010. 170 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.
- BAHIA, N. P. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 35, p. 317 - 329, maio/ago. 2009.
- BECKER, H. S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- _____. **Outsiders: estudo de sociologia do desvio**. Tradução de Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____. **Falando de Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BONI, V.; QUARESMO, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** , 2005. 68-80.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas sobre a teoria da ação**. Oeiras: Celta, 1997.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **A distinção crítica e social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
- _____.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 4. ed. Petrópoles: Vozes, 2008.
- _____. (COORD.) et. al. **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópoles: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisar, participar. In: BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Código de Ética dos Orientadores Educacionais de 1 de março de 1979**: Diário Oficial da Uniao, 05 Março 1978.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal N° 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Formal, 2002.
- _____. Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=72846&tipo_norma=DEC&data=19730926&link=s>. Acesso em: 22 Janeiro 2014.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>>. Acesso em: Março maio 2013.

CALIMA, G. **Paradgmas da exclusão social**. Brasília: Editora Universon, Unesco, 2008.

CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. Fracasso escolar: uma questão social, v. 45, p. 3 - 19, maio 1983.

CENTURIÃO, L. R. M. **Identidade & desvio social**: ensaios de antropologia social. Curitiba: Juruá, 2003.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Pespectiva**, Florianópolis., v. 20 (Especial), p. 17 - 34, jul/dez 2002.

COLELLO, S. M. G. A formação de professores na perspectiva do fracasso escolar. In: _____ **VI Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**: desafios e perspectivas para o século XXI. São Paulo: 2001.

COSTA, A. C. L. O campo de detecção des normas e desvio. **R. Dilemas**, p. 115 - 138, 2008. Disponível em: <<http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/Dilemas2Art5.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n 127, p. 223 - 246, jan./abr. 2006.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **Actors and Systems**. Chicago: Uni. Chicago Press, 1980.

DAMATTA, R. Sabe com quem esta falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: _____ **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DE ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 196 - 199, 2005.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Tradução de Nuno Garcia Lopes. Lisboa: Edição 70, 2009.

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

FINE, G. A. Negotiated Orders and Organizational Cultures. **Annual Reviews**, 2013. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2083175>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

FONSECA DE CASTRO, F. A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz. **Ciências Sociais Unisino [On-line]**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93823702007>>. Acesso em: 20 Janeiro 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópoles: Vozes, 1997.

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyolo, 2007.

- _____. El sujeto e el Poder. Disponível em: <<http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>>. Acesso em: 20 Janeiro 2014.
- FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FRELLER, C. Orietnação à queixa escola. **Psicologia em estudo**, v. 2, p. 129 - 134, 2001.
- GAJARO, M. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- GATTI, B. A. E. A. A reprovação na 1º série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. n. 38, p. p. 3 - 13, ago. 1981.
- GERSON, E. On "quality of life". **Am. Social. Rev.**, n. 41, p. 793 - 806, 1976.
- GLORIA, D. M. A. A "escola dos que passam sem saber": a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 61 - 76, abr. 2003.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- _____. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.
- _____. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GUSMÃO, P. Apropriação e ordenamento territorial na zona costeira no estado do Rio de Janeiro: Grandes corporações ou as políticas públicas? **R. B. Estudos Urbanos e regionais.**, v. 12, n. 2, p. 23 - 37, 2010.
- JOAS, H. Intaracionismo Simbólico. In: GIDDENS, A. E. T. J. **Teoria social hoje**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Fundação Editada da UNESP, 1996. p. 127 - 174.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LEVINE, D. N. **Visões da tradição sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LIMA, R. D. C. P. Sociologia do Desvio e interacionismo, p. 185 - 201, Maio 2001.
- LÜDKE, M. et. al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papiros, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do pacífico ocidental**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978.
- MATTOS, C. L. G. D. O espaço da exclusão: o limite do corpo na sala de aula. In: _____.; CASTRO, P. A. D. **Etnografia e educação: Conceitos e usos**. Campina Grande - PB: Eduepb, 2011a. p. 117 -129.
- _____.; FONTOURA, H. A. **Etnografia e educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUterj, 2009.

- _____.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: Conceitos e usos.** Campina Grande - PB: eduepb, 2011.
- MEAD, G. H. **Mind, Self and Society.** Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 2000.
- MERTON, R. K. **Sociologia: teoria e estrutura.** São Paulo: Mestre Jou, 1970..
- MERTON, R. Social Structure and Anomie. **American Sociological Review.**, v. 3, n. 5, p. 672 - 682, Oct. 1938.
- MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, q. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/mais_educacao/port_17_120110.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2013.
- OMAR, A. G.; AL., E. Atribuição de Causalidade ao sucesso e ao fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 515 - 527, 2002.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 2. ed. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1999.
- PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública.** 2007, 362 f. Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007.
- PONTE, J. P. Pesquisa Para compreender e transformar a propria prática. **Educar em Revista**, v. 24, p. 37 - 66, 2004.
- RAMOS, A. **A creança problema. A hygiene mental na Escola primária.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.
- RATUSNIAK, C. **A história de uns e não de outros.** 2012, 169 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis. 2012.
- SÁ, N. P. Discutindo a pesquisa participante. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 20, abr 1984.
- SILVA, A. P. F. **Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do "aluno problema".** 2009, 171 f. Tese (Doutorado). PUC - Pontífca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2009.
- SIMMEL, G. A Natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, E. **Geor Simmel: sociologia.** São Paulo: Ática, v. 2, 1983. p. 122 a 188.
- SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia.** Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SOUZA, B. D. P. Funcionamento escolares e produção escolar do sofrimento. In: _____ **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117 - 197.
- STELLING, J.; BUCHER, R. Autonomy and monitoring on hospital wards. **Sociol. Q.**, 1972. 31 - 46.

SUCUPIRA, A. C. Fracasso escolar e condições de vida em crianças de sete a dez anos de idade, Sobral, Ceará. **Interfaces**, São Paulo, 8, n. 15, ago. 2003.

SUKIENNIK, P. B. **O aluno Problema**: transtornos emocionais de crianças e adolescentes. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 - 466, 2005.

VASCONCELLOS, S. D. S. **A Classe de Repetentes: Um estudo etnográfico**. Dissertação (Mestrado), 2010, 116 f. Faculdade de Educação - UERJ. Rio de Janeiro, p. 116. 2010.

VELHO, G. Becker, Goffman e a Antropologia no Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas [on-line]**, n. 38, p. 9 - 17, 2002.

VELHO, G. O observador Participante. In: WHITE, F. W. **Sociedade de Esquina**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 9 - 13.

WHYTE, W. F. **Sociedade de Esquina**. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

WILLIS, P. **Aprendiendo a Trabajar**: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Tradução de Rafael FEITO. 3. ed. Madrid: Akal, 2008.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, jan/julho 2000.