

Eliane Castro Vilassanti

**ESCOLAS PÚBLICAS E A
CONFIGURAÇÃO DO CLIMA SOCIAL ESCOLAR**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2011

Eliane Castro Vilassanti

**ESCOLAS PÚBLICAS E A
CONFIGURAÇÃO DO CLIMA SOCIAL ESCOLAR**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2011

V697e Vilassanti, Eliane Castro.
T Escolas públicas e a configuração do clima social escolar
[manuscrito] / Eliane Castro Vilassanti. - UFMG/FaE, 2011.
183 f., enc, il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador : Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

Bibliografia : f. 170-174.

Anexo : f. 175-183.

1. Educação -- Teses. 2. Movimentos sociais -- Teses. 3. Escolas
públicas -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Interação social -- Teses.

I. Título. II. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 370.1934

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Tese intitulada “Escolas Públicas e a Configuração do Clima Social Escolar”, de autoria da doutoranda Eliane Castro Vilassanti, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^o. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (orientador)

Prof. Dr^o Juarez Dayrell

Prof^a Dr^a Sandra de Fátima Pereira Tosta

Prof^a. Dra. Isabel de Oliveira Silva

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares.

É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Sou grata a muitos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, pois tive apoios de naturezas diversas:

Pela orientação firme e carinhosa do Professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, agradeço sua paciência e incentivo.

Pelo empenho de todos os sujeitos da pesquisa: professores, alunos, funcionários e pais, que não mediram esforços para dedicar seus tempos e reflexões nos encontros do grupo focal, expressei meu carinhoso agradecimento.

Pela ajuda concreta e dedicada dos bolsistas Bárbara A. Gontijo e José Carlos Machado, que contribuíram no tratamento dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa, bem como agradeço, também, pela ajuda técnica e pelo auxílio do amigo Edson de Deus, que atuou como apoio no processo de registros dos encontros dos grupos focais.

Pela total disponibilidade em contribuir com sua competência técnica para que os dados da GMBH fossem disponibilizados para a pesquisa, sou grata a Gabriel Borges e ao Coronel G. Bicalho.

Aos pesquisadores de Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME/FAE-UFMG), na pessoa do professor Nigel Brooke, por disponibilizar banco de dados específico, contribuindo com a qualificação dos critérios de escolha das escolas pesquisadas.

Ao amigo Paulo Henrique Q. Nogueira, que foi dedicado fornecedor das obras de F. Dubet, bem como um incentivador constante dos vários momentos do processo de doutoramento.

Pela amizade e incentivo constante, com leituras e comentários diversos, agradeço a todas as amigas de docência e de vida: Alba, Gugu, Lúcia, Solange, Teresa.

Agradeço ao professor Juarez Dayrell que, além de ser parecerista do projeto de pesquisa, contribuiu com sua reflexão qualificada, juntamente a outros participantes do Observatório da Juventude da UFMG, com adequada compreensão e tratamento da relação juventude e escola, que espero estar presente nesta tese.

Agradeço à Prefeitura de Belo Horizonte pela concessão de licença com vencimento, que me oportunizou condições concretas de dedicação à pesquisa.

Pelos vários cursos do programa de Pós-graduação em Educação e do MQ/Fafich, agradeço aos Professores da Universidade Federal de Minas Gerais, na pessoa da Prof^ª Dr^ª Inês Teixeira.

Agradeço à minha família que, mesmo à distância, foi o suporte emocional fundamental para essa jornada, em especial a minha irmã, Carmem.

RESUMO

Esta pesquisa busca contribuir com a produção acadêmica em torno das interações sociais na escola na contemporaneidade, tomando como referenciais teóricos os conceitos de experiência social (F. Dubet) e o clima social escolar (E. Debárbieux). Isso porque, a despeito das particularidades das interações sociais escolares, compreende-se que o indivíduo contemporâneo se destaca pela capacidade de distanciamento crítico em relação ao sistema e pela capacidade de combinar, na sua experiência social, lógicas de ação diversas (integração, estratégia e subjetivação). Desse modo, na contemporaneidade, a socialização escolar passa a ser concebida não só como voltada à integração dos atores ao sistema, mas visa também aos processos de subjetivação e reflexividade dos sujeitos em interação. A pesquisa, realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH) - envolvendo adolescentes, profissionais da educação e pais -, teve por objetivo investigar as representações sobre a escola pública e o impacto destas representações nas interações sociais entre os sujeitos da comunidade escolar, por meio do conceito clima social escolar, que abarca as dimensões de violência em meio escolar, indisciplina e sentimento de (in)segurança. A escolha teórico-metodológica desta pesquisa produziu dados quantitativos, por meio de aplicação de questionários, e dados qualitativos, por meio de grupo focal. Em consonância com os conceitos clima social escolar e experiência social verificou-se que a qualidade das relações entre os sujeitos depende de níveis de compartilhamento da experiência social sobre o processo de escolarização e sua função social, bem como de indicadores socioeducacionais. As análises das representações dos sujeitos das escolas pesquisadas - a partir da noção de desinstitucionalização e das lógicas da ação - evidenciou que a qualidade das relações entre os sujeitos é resultado da defesa coletiva **pró-socialização escolar**, a despeito da sua possível desinstitucionalização, criando uma unidade de sentido e valorização das práticas escolares, mesmo no contexto de disputa entre a socialização escolar e a socialização dos adolescentes. Este clima social escolar mais “acadêmico” apresenta-se como mais adequado ao bom desempenho escolar.

Palavras-chave: Clima Social Escolar, Experiência Social, Interações na Escola, Lógicas da Ação.

ABSTRACT

This research seeks to contribute with the academic production around the social interactions in school today, taking as theoretic references concepts of social experience (F. Dubet) and the social climate school (E. Debárbieux). This fact occur because the particularities of school social interactions, than we can understand that the contemporary individual stands out for the ability of critical distance in relation to the system and the ability to combine in their social experience, diferents action logics (integration, strategy and subjectivation). Thus, today, the school socialization is now conceived not only as focused on integration of actors in the system, but seeks also to processes of subjectivation and refection of subjects in interaction. The survey was carried out in two schools of the Municipal Network Teaching of Belo Horizonte (RMEBH) - involving teens, education professionals and parents. The foccus was to investigate the representations about the public school and the impact of these representations in social interactions between the subjects of the school community through school social climate, which concept covers the dimensions of school-based violence, indiscipline and feeling of security. The theoretical-methodological choice this research produced quantitative data, through the application of questionnaires and qualitative data through the focus group. In line with the concepts of school social climate and social experiment it was found that the quality of relations between the subject depends on levels of social experience sharing on the process of education and its social function, as well as socio-educational indicators. The representations of the subject of the schools surveyed analysis, from notion of the deinstitutionalization and action logics, showed that the relations quality between subjects is a result of collective defense in favor of the school socialization, cause their possible deinstitutionalization, creating a unit of meaning and enhancement of school practices, even in the context of a dispute between the school socialization and of teenager's socialization. This school social climate more "academician" showed as more suited to good school performance.

Keywords: School Social Climate, Social Experience, Interactions in School, Action's Logical.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sujeitos de pesquisa da escola Turquesa	69
Tabela 2 – Sujeitos de pesquisa da escola Esmeralda	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Intervenções de maior relevância: tipologia e frequência no ano de 2008	46
Quadro 2 – Dez primeiras escolas no <i>ranking</i> de registros de ocorrências	52
Quadro 3 – Registro de ocorrência da GMBH por microrregião	53
Quadro 4 - Organização de categorias e subcategorias no Tree Nodes	71
Quadro 5 - Organização das representações dos sujeitos pesquisados a partir de suas experiências sociais	73
Quadro 6 – Classificação dos nodes e subnodes	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Existe violência em sua escola (Escola Esmeralda)?	76
Gráfico 2 - Existe violência em sua escola (Escola Turquesa)?	77
Gráfico 3 – Existe violência em sua escola (alunos da Escola Esmeralda)?	78
Gráfico 4 - Existe violência em sua escola (professores da Escola Esmeralda)?	78
Gráfico 5 - Existe violência em sua escola (pais de alunos da Escola Esmeralda)?	79
Gráfico 6 – Existe violência em sua escola (alunos da Escola Turquesa)?	81
Gráfico 7 - Existe violência em sua escola (professores da Escola Turquesa)?	82
Gráfico 8 - Existe violência em sua escola (pais de alunos da Escola Turquesa)?	83
Gráfico 9 – Vivência da escolarização por meninos e meninas da Escola Turquesa	84
Gráfico 10 – Percepção de violência na escola por meninos e meninas da Escola Turquesa	85
Gráfico 11 – Percepção de meninos e meninas em relação ao território onde está inserida a Escola Turquesa	86
Gráfico 12 – Percepção da relação de meninos e meninas com a direção da Escola Turquesa	87
Gráfico 13 – Percepção da relação de meninos e meninas com os funcionários da Escola Turquesa	88
Gráfico 14 – Percepção da relação professor-alunos entre meninos e meninas da Escola Turquesa	89
Gráfico 15 – Percepção da relação entre alunos por meninos e meninas da Escola Turquesa	90
Gráfico 16 – Percepção de violência na escola por meninos e meninas da Escola Esmeralda	91
Gráfico 17 – Vivência da escolarização por meninos e meninas da Escola Esmeralda	92
Gráfico 18 – Percepção de meninos e meninas em relação ao território onde está inserida a Escola Esmeralda	92
Gráfico 19 – Percepção da relação entre alunos por meninos e meninas da Escola Esmeralda	94
Gráfico 20 – Percepção da relação de meninos e meninas com a direção da Escola Turquesa	95
Gráfico 21 – Percepção da relação professor-alunos entre meninos e meninas da Escola Esmeralda	96
Gráfico 22 – Avaliação do ambiente escolar por meninos e meninas da Escola Esmeralda	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BEF - Bolsa Escola Federal

BEM - Bolsa Escola Municipal

BI - Boletim de Intervenção

BOFA - Bolsa Família

CIA - Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente

CSE – Clima Social Escolar

DISUR - Diário de Informações de Segurança Urbana

DOPCAD - Divisão de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente

DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FAE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

GMBH - Guarda Municipal de Belo Horizonte

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LLECE - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação

NSE - Nível Socioeconômico

OREALC/UNESCO Santiago - UNESCO para América Latina e Caribe

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PADA - Projeto Permanente de Atendimento Diferenciado ao Aluno

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PMMG - Polícia Militar de Minas Gerais

QUALI - Medidas de Qualidade

RMEBH - Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SERCE - Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TRI - Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - Reflexões sobre as interações sociais em meio escolar na contemporaneidade	17
CAPÍTULO II - Articulando experiência social e clima social escolar como referenciais teóricos da pesquisa	25
2.1 Desinstitucionalização e escola	35
2.2 Desinstitucionalização da escola	36
2.3 O clima social escolar: o conceito e seu uso na pesquisa de campo	37
CAPÍTULO III - Caminhos metodológicos de como a pesquisa foi realizada: tecendo escolhas	45
3.1 Caracterização das escolas pesquisadas	54
3.1.1 Escola Turquesa	54
3.1.1.1 Questões disciplinares	55
3.1.2 Escola Esmeralda	56
3.1.2.1 Questões disciplinares	58
3.2 Desenho geral da pesquisa e dados quantitativos	60

3.3 Grupos focais e dados qualitativos	65
3.4 Dados quantitativos como instrumentos para gerar os encontros dos grupos focais	74
CAPÍTULO IV - Tratamento, análise e resultados das representações sobre a experiência social escolar e o clima social escolar	98
4.1 As lógicas da ação e as representações sobre o clima social escolar	99
4.1.1 Sentimento de comunidade e disputas de sentido da escola	99
4.1.2 Adolescentes e disputas de sentido da escola	123
4.1.3 Reflexividade dos adultos sobre suas adolescências e a relação com a escola	144
4.1.4 Mutações na representação da escola e a desinstitucionalização	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
ANEXO	175

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é contribuir para as pesquisas em torno das interações sociais na escola, especialmente a partir do conceito de clima social escolar. Se as interações sociais no interior do ambiente escolar possuem suas particularidades, por outro lado estas interações estão inseridas em processos amplos de relações e representações do que é o indivíduo social contemporâneo, seus desafios e suas potencialidades no âmbito dos processos de socialização e individuação.

As pesquisas em torno das interações sociais na escola, nas últimas décadas, têm como ponto de partida o fenômeno da violência escolar e evidenciam dimensões de universalidade e contemporaneidade, ao se apresentarem em países com diferentes processos de desenvolvimento econômico-social e cultural, como os Estados Unidos da América, França e Brasil, por exemplo. Sua contemporaneidade o vincula a fenômenos de violência em geral e certo sentimento de insegurança nas relações interpessoais, bem como entre países, no contexto de um tempo social de incertezas. Na escola, reflexões radicais sobre a sociabilidade humana contemporânea se apresentam de várias formas, inclusive na forma do fenômeno da violência em meio escolar, tanto nos espaços abertos dessa instituição quanto nas interações sociais entre os sujeitos: professores, alunos, pais, direção etc. No entanto, se há uma produção científica considerável em torno dessas questões, ainda há respostas a serem construídas, especialmente quanto e como estas interações sociais em ambiente escolar impactam na qualidade da educação.

A exemplo disso, o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE) - avaliação do desempenho dos estudantes da América Latina e Caribe, organizado e coordenado pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) – buscou avaliar e comparar o desempenho alcançado por estudantes latino-americanos¹ de Educação Primária nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências da Natureza e busca explicá-lo a partir de distintos fatores escolares e de contexto. Em suas conclusões essa pesquisa aponta que

¹ “El Segundo Estudio corresponde a una evaluación internacional estandarizada, realizada a estudiantes de Educación Primaria de Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e estado mexicano de Nuevo León. Em cada país foram avaliados aproximadamente cinco mil estudantes por grau, entre 140 e 370 aulas por graus, e 200 escolas. No total, em nível regional, foram avaliados em torno de 200 mil estudantes, distribuídos em 8.500 aulas de 3.000 escolas” (UNESCO, 2009, p. 24).

a análise global dos fatores escolares mostra que o clima escolar, bem como a infraestrutura e serviços, assim como a disponibilidade de livros na biblioteca se relacionam de maneira consistente e positivamente com o sucesso em quase todas as áreas e graus avaliados. O clima escolar, como se verá mais adiante, é a variável que mais contribui na explicação do sucesso dos estudantes (UNESCO, 2009, p. 173).

Pesquisas como esta pretendem “gerar conhecimento relevante para a tomada de decisões de política educativa e para melhorar as práticas docentes e escolares, e assim, em última instância, promover uma maior equidade na distribuição da aprendizagem nos sistemas educativos da região” (UNESCO, 2009, p. 11), de modo que o conceito clima escolar ocupa lugar significativo entre os fatores explicativos, segundo esta pesquisa da UNESCO, para os processos de aprendizagem e, por consequência, de melhoria do desempenho escolar.

Enfrentar essas e outras questões sobre a escola, na contemporaneidade, é tarefa extremamente complexa. Nossa contribuição está vinculada ao conjunto de pesquisas que procuram compreender esses fenômenos a partir do conceito de clima social escolar (DEBARBIEUX, 1997) e, no nosso caso, articulando-o ao conceito de experiência social (DUBET, 1994). Nossa pesquisa, realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), teve por objetivo investigar as representações sobre as funções sociais da escola pública e o impacto destas representações nas relações sociais entre os sujeitos da comunidade escolar, tomando como referencial teórico os conceitos de experiência social e clima social escolar. Nossa hipótese foi de que a qualidade das relações entre os sujeitos depende de níveis de compartilhamento da experiência social sobre o processo de escolarização e sua função social, bem como de indicadores socioeducacionais. São os resultados desta pesquisa que aqui apresentamos.

O presente texto possui a seguinte estrutura: após uma contextualização, no primeiro capítulo, de parte da produção acadêmica recente em torno das interações sociais em meio escolar na contemporaneidade, são apresentados, no segundo capítulo, os referenciais teóricos da pesquisa: o conceito de experiência social, de F. Dubet (1994), sua fundamentação teórica a partir da crítica à Sociologia Clássica, bem como a delimitação do que este autor denomina desinstitucionalização da escola. Além disso, é apresentado o conceito de clima social escolar, de E. Debarbieux (1997), e suas dimensões de violência escolar, indisciplina e sentimento de (in)segurança. É a articulação desses conceitos, clima social escolar e experiência social, que fundamenta a construção teórico-metodológica da pesquisa em torno de dados qualitativos e quantitativos. Para tanto, no terceiro capítulo são apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa, explicitando os critérios de escolha das escolas, bem como as metodologias

qualitativas e quantitativas utilizadas para a produção dos dados da pesquisa. Vale esclarecer que houve dedicação na construção de dados empíricos confiáveis, como tentativa de construir e interpretar o maior número possível de dados, em específico os de relevância para a compreensão do clima social escolar no contexto de desinstitucionalização da escola. Para saber coletá-los, foi necessário o domínio dos instrumentais apropriados aos dois referenciais teórico-metodológicos, bem como utilizá-los adequadamente para a investigação, o que, em muitos momentos, significou adaptá-los e ajustá-los à situação da pesquisa, ou mesmo ressignificá-los diante da necessidade da pesquisa. No quarto capítulo são apresentadas as análises das representações dos sujeitos das escolas pesquisadas, a partir da noção de desinstitucionalização e das lógicas da ação, conforme François Dubet (1994). Por último, apresentamos as considerações finais que a pesquisa nos permitiu sobre as representações em torno das funções sociais da escola pública e sobre o impacto destas representações nas relações sociais entre os sujeitos da comunidade escolar, evidenciando que a qualidade das relações entre os sujeitos, concretizada em um clima social escolar específico, depende de compartilhamento da experiência social sobre o processo de escolarização e sua função social. É o que nos propomos a apresentar nas páginas seguintes.

CAPÍTULO I

Reflexões sobre as interações sociais em meio escolar na contemporaneidade

Nosso campo de investigação é a interação social estabelecida no ambiente escolar, campo este complexo, com várias dimensões possíveis de análise, sendo a relação professor-aluno predominante. As interações sociais na escola foram tratadas, ao longo da produção acadêmica e pedagógica, por uma série de conceitos, tais como disciplina/indisciplina, relação pedagógica e, mais recentemente, pelos conceitos de violência em meio escolar, *bullying* na escola, “zoação”, dentre outros. O uso dessa gama de conceitos pode revelar não só formas teóricas e históricas de tratamento do fenômeno em foco, mas também as várias dimensões deste campo de investigação.

Ademais, o tratamento das interações sociais na escola, historicamente, esteve vinculado ao conceito de disciplina escolar, em que os papéis de professor e aluno foram construídos no interior da cultura escolar. Estes papéis sociais e a gestão dos potenciais conflitos existentes no ambiente escolar foram, no início da escola pública brasileira, e até recentemente, tratados no Regimento Escolar, que normatizava os diversos aspectos do funcionamento da escola (SOUZA, 2008). A história da construção e normatização das condutas na escola possuiu, até recentemente, mais elementos de continuidade que de ruptura e esteve ligado ao lugar que a escola ocupava no projeto societário brasileiro (CARVALHO, 1989; LOPES e FARIA FILHO, 2000; ALVES, 2001).

Nesse contexto, as interações sociais na escola foram pautadas pela normatização das condutas, inseridas no discurso de construção da cidadania, entendidas como processos civilizatórios, dirigidos pelo Estado, que tornassem os indivíduos aptos para a convivência social, sob os contornos da modernidade (CARVALHO, 1989; LOPES e FARIA FILHO, 2000; ALVES, 2001; NOGUEIRA, 2006), de modo que a função social da escola, como instância socializadora, incorporada em um projeto societário maior, tinha um papel de integração do sujeito ao sistema, conforme a Sociologia Clássica (TOURAINÉ, 1984; DUBET, 1994; NOGUEIRA, 2006).

Mais recentemente, os episódios em torno das interações sociais, sob a forma de conflitos no contexto escolar, vêm sendo tratados, de um modo geral, através do conceito de violência em meio escolar (DEBARBIEUX, 1997; CHARLOT, 1997; CANDAU, 1999; ABRAMOVAY, 2002; SPÓSITO, 1998; GUIMARÃES, 1998). Isso porque a escola, como

instituição inserida na sociedade, não estaria isenta de sofrer reflexos de uma violência em geral, bem como de produzir um tipo específico de violência, a violência escolar. Vários autores vêm tratando da complexidade desse fenômeno (DEBARBIEUX, 1997; CHARLOT, 1997; CANDAU, 1999; ABRAMOVAY, 2002; SPÓSITO, 1998; GUIMARÃES, 1998), que deve ser analisado sob vários aspectos: violência da escola, violência na escola, violência sobre a escola.

Tomando as interações sociais na escola, a partir do conceito de violência, podemos verificar que uma das primeiras dificuldades apontadas nessa literatura acadêmica diz respeito ao caráter subjetivo e polissêmico do conceito de violência. Por exemplo, Debarbieux, (1997) afirma que o fenômeno da violência passa por divergências consideráveis entre os pesquisadores franceses, sendo que ele apresenta a seguinte sistematização dos modelos teóricos em disputa:

primeiro modelo: a violência era bem mais importante nas sociedades antigas, o sentimento de insegurança que acredita-se nas sociedades contemporâneas melhor protegidas é injustificável, fantasiosa, dito de outro modo, não há relação direta entre sentimento de insegurança e vitimização, temos medo de uma violência que tende a desaparecer. O segundo modelo: houve um crescimento da violência nas últimas décadas e é necessário estabelecer uma relação direta entre risco, vitimização e insegurança. O que pode nos ensinar a história não é tanto 'crescimento' ou 'desaparecimento' da violência senão a variabilidade de sua definição através das épocas. Em outros termos: não está errado termos medo, mas não se trata da mesma violência² (DEBARBIEUX, 1997, p. 28).

Portanto, a questão não é se temos ou não violência, mas o que se está nomeando por violência. Além disso, fica evidente o caráter relacional, intersubjetivo e cultural próprio do campo das interações sociais em geral, especialmente quando estas interações sociais estão sob contornos de relações de poder, coerção e violação de direitos dos indivíduos, justificados socialmente ou não.

Conforme Debarbieux, (1997) *Chesnais* é um caso tipo do modelo francês de abordagem dos fenômenos de violência, que separa sentimento de insegurança e vitimização, evidenciando o papel dos rumores frequentemente infundados e um imaginário às vezes manipulado.

Chesnais, reconhecendo ao mesmo tempo a variabilidade da definição da violência, '*mutante, frequentemente inapreensível, sempre cambiante*', se atém ao '*primeiro círculo*' da violência, '*o núcleo duro*', "*violência física, a mais grave*", aquela que se decompõe em quatro grandes gêneros: os homicídios (ou tentativas); os roubos

² A tradução dos trechos da obra *La violence em milieu scolaire 1 - État des lieux*. Paris: PUF, 1997, de E. Debarbieux, é nossa, sob a supervisão do Professor Luís Alberto de Oliveira Gonçalves.

(ou tentativas); os golpes e os ferimentos voluntários graves; os assaltos a mão armada ou com violência. Sendo a violência do segundo círculo ‘a violência econômica que concerne a todos os atentados contra os bens’ que não pode, segundo Chesnais, ser verdadeiramente qualificado de violência: a violência é essencialmente atentado ‘à autonomia física de uma outra pessoas’. Quanto à violência do terceiro ciclo, a violência moral (ou simbólica) [...] (ibid. p. 29).

Para Chesnais, segundo Debarbieux (1997), quando se trata de violência moral, “falar de violência nesse sentido é um abuso de linguagem, típico de certos intelectuais ocidentais muito confortavelmente instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime” (ibid. p. 29).

A despeito da polêmica entre esses dois teóricos franceses quanto ao que seja válido nomear como violência, o que prevalece é a polissemia do conceito, não só entre os sujeitos envolvidos pelos eventos, mas também entre os pesquisadores. Portanto, há relações teórico-epistêmicas entre a polissemia e a natureza representacional dos fatos sociais que não desenvolveremos aqui, pois não faz parte dos nossos objetivos nesse momento. No entanto, nos interessa, aqui, refletir: no âmbito escolar, como compreender não só a prevalência do uso do termo violência para casos que muito recentemente eram nomeados como indisciplina, mas, especialmente, como interpretar sua variabilidade não só através do tempo, sobretudo através da percepção e interação dos sujeitos envolvidos? Como esses eventos, independente da nomenclatura que recebam, impactam as interações sociais da escola, criando um ambiente relacional característico de cada estabelecimento escolar?

Embora existam níveis de apreensão do fenômeno denominado por violência, socialmente consolidados - especialmente sustentados pelas áreas jurídica e criminológica, que consideram como atos de violência aqueles que atentam contra a vida e contra o patrimônio - um fato em si não é um fato violento ou não violento, pois sua qualificação depende das convenções sociais negociadas no cotidiano e na arena política (DEBARBIEUX, 1997).

Além disso, essa “objetividade”, baseada no que é social e culturalmente aceito como violência, não abarca os fenômenos presentes nos “círculos mais subjetivos” - como os sentimentos de insegurança e o de vitimização, bem como os eventos denominados como incivildades, que passam a ser classificados como violentos conforme a percepção dos sujeitos em interação. Esses elementos do âmbito mais subjetivo das relações sociais vão consolidando modos de interação entre os indivíduos e refletindo em modos de funcionamento de instituições e círculos societários. No ambiente escolar, de acordo com sua função social historicamente determinada, consolidaram-se modos de interação que

conformam a chamada relação pedagógica e o “clima” dessa instituição, com uma variabilidade registrada e analisada pela história de educação. Para nossa reflexão, entende-se o efeito estabelecimento (DEBARBIEUX, 1997) como a configuração específica de cada escola, sendo que as análises recaíram sobre a percepção de alunos e professores quanto ao clima em seu estabelecimento de ensino. Entretanto, essa configuração do clima escolar não se realiza só pela interação entre os indivíduos, pois está relacionada também às representações sociais da educação, bem como suas estruturas histórico-sociais. Como adequar a análise para o tratamento do caráter de historicidade dessas dimensões, que são constitutivas das interações sociais em geral e do ambiente escolar, em particular?

Vale lembrar que, na história da educação brasileira, verifica-se que antes havia um pacto social e cultural para os pequenos e grandes significados das interações entre os sujeitos da escola, regulamentado pelo Estado, através do Regimento Escolar (SOUZA, 2008). Hoje, a escola sofre mudanças significativas na regulação de suas relações sociais, a partir da Constituição de 1988 e da institucionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Que mudanças significativas sofreu o sistema educacional brasileiro, após esse novo marco regulatório nacional, produzindo novo modelo organizacional? Com estas mudanças institucionais, há a inauguração de nova etapa histórica das interações sociais na escola, modificando o processo de socialização escolar?

Com ênfase no caráter de socialização do ambiente escolar, Spósito (1998), por exemplo, ao analisar o uso do conceito de violência na escola - para além dos fatos que atentam contra a vida e contra o patrimônio e apoiando-se no pensamento de H. Arendt - recorre à seguinte definição: “violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (SPÓSITO, 1998, p. 60). Com esse conceito, a questão é deslocada do âmbito jurídico para a análise sociológica das interações entre os sujeitos, em sua qualidade e forma, sendo que a violência é a ruptura da possibilidade de diálogo como mediação, por excelência.

No Brasil, diversos trabalhos tomaram a interação entre os sujeitos da escola como um fator constitutivo do fenômeno da violência em meio escolar (GUIMARÃES, 1996; AQUINO, 1996; LANTERMAN, 2000; ABRAMOVAY, 2002), verificando-se que a questão de violência nas escolas passa muito mais pela relação pedagógica, pela interação entre professor e aluno na ação educativa. Abramovay (2002), após pesquisa em diversas escolas brasileiras, relaciona um conjunto de habilidades, na relação educativa, que poderiam ser tomadas como fator de proteção para ambientes propícios à violência escolar. Segundo ela,

foram localizadas como razões pelas quais os alunos estudam em determinadas escolas, ressaltando as habilidades dos profissionais da educação, quais sejam: respeitam as diferenças sociais, instigam o interesse do aluno em aula, incentivam a continuidade do estudo, preocupam-se com o desempenho do aluno, dão bons conselhos, sabem dosar os momentos de brincadeiras e os de seriedade, oportunizam o diálogo com os alunos, sabem lidar com adolescentes, dão liberdade para os alunos se expressarem, não se restringem a falar apenas do conteúdo didático, dentre outras (ABRAMOVAY, 2002).

Por outro lado, Lanterman (2000) apresenta, como resultado de sua pesquisa em escolas de Florianópolis, a identificação de vínculos pouco saudáveis relacionados à atitude do profissional da educação:

São aqueles que ‘não sabem conversar’, ‘não explicam, vêm logo xingando’, ‘dão muita importância aos bagunceiros’, ‘as aulas são sempre iguais’, ‘enchem o quadro’ ou ‘abrem o livro e ficam lendo’, ‘a gente faz bagunça e eles não fazem nada, ficam só olhando’. Alguns alunos consideram ainda que certos professores ‘pegam no pé’, ‘dão broncas injustas’, interpretando que há certa injustiça na diferença de tratamento que certos professores fazem entre os alunos (LANTERMAN, 2000, p. 124).

Em caráter exploratório do que poderia ser um balanço crítico das pesquisas sobre as relações entre violência e escola nas escolas de Belo Horizonte, podemos afirmar que, se não há um quadro exaustivo de pesquisas acadêmicas, os trabalhos realizados representam aproximações significativas sobre o problema e oferecem informações importantes, capazes de caracterizar elementos que compõem o fenômeno da violência no meio escolar em Belo Horizonte, sobretudo na RMEBH.

Os diagnósticos quantitativos sobre as relações entre violência e escola na RMEBH estão vinculados, inicialmente, aos dados da Polícia Militar, com enfoque nos crimes e delitos, especialmente quanto aos crimes contra a pessoa e contra o patrimônio. Mais recentemente, com a criação da Guarda Municipal de Belo Horizonte (GMBH), o registro de ocorrência no interior das escolas municipais pode ser verificado por meio do Boletim de Intervenção (BI), o que produz uma sistematização dos eventos a partir das representações dessas instituições de segurança pública. Embora seja fonte primária de dados sobre os eventos que ocorrem no ambiente escolar, é preciso verificar como estes dados são produzidos e moldam a percepção dos fatos sobre o conjunto da sociedade, especialmente dos educadores. Nesse sentido, a tese de Wildson J. M. Oliveira (2008)

trata de violência em meio escolar, a partir da experiência da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) entre 1988 e 2007, no policiamento dos estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte. Seu objetivo é explicitar os mecanismos que fazem com que a percepção hoje dominante sobre esse problema esteja moldada por uma visão policial, fazendo com que, cada vez mais, educadores e gestores públicos percam espaço na discussão desse tema (OLIVEIRA, 2008, p. 6),

de modo que a utilização dos dados não pode ser isenta dessa reflexão sobre seu caráter institucional de uma instância governamental de segurança pública e seus modos de representação dos eventos registrados em ambiente escolar. Além da compreensão de como estes dados são criados, é importante revelar como a instituição molda as representações sobre os eventos em torno da indisciplina e da violência em meio escolar, principalmente dos profissionais da escola.

Quanto aos estudos qualitativos, examinando somente a produção acadêmica, em torno do tema (dissertações e teses), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), no período de 2001 a 2007, podemos afirmar que esta produção já traça um quadro importante do fenômeno: entender o comportamento supostamente violento dos alunos como uma forma de sociabilidade, apontando outra forma de escuta dos significados dos chamados comportamentos violentos, produzidos pelos adolescentes e jovens no contexto escolar, para além da classificação dos casos através dos rótulos de indisciplina e violência na escola. Estes comportamentos são ora marcados pela violência de seu contexto social, produzindo uma subjetividade juvenil específica (ARAÚJO, 2001), ora pelo fenômeno da “zoação” (ESPÍRITO SANTO, 2002; NOGUEIRA, 2006), em que agressões e pequenos delitos, mais do que caracterizados como indisciplina, passam a ser interpretados no contexto das significações construídas pela cultura e sociabilidade juvenis.

A exemplo disso, tem-se a tese de doutorado de Paulo Nogueira (2006), que

investiga as interações em sala de aula entre alunos e alunas, através do reconhecimento de posições recíprocas estabelecidas face-a-face, criando sentidos à inserção desses sujeitos no espaço escolar. Busca compreender as redes que se criam e que expressam pertencimentos juvenis dos alunos em situação de interação. Essas pertencas, inseridas em regime de cooperação ou competição entre indivíduos, conformam a sua identidade discente em um imbricamento de variáveis favoráveis ou não à manutenção do Frame (enquadre) necessário à continuidade das aulas. O dilema, portanto, da forma escolar é manter-se como coativa das subjetividades através das atribuições de papéis ao discente ou abrir-se a outras dinâmicas em que ser jovem é zoar em uma perspectiva de quebra no clima proposto pela docência (NOGUEIRA, 2006, p. 15).

Nesse sentido, é uma importante conquista teórica compreender que, na escola contemporânea, do ponto de vista dos jovens, há uma competição estabelecida entre o modo de ser adolescente e o modo de ser aluno, produzindo ora um resultado favorável à manutenção da dinâmica das aulas, ora favorecendo a dinâmica da “zoação”. A intersubjetividade juvenil, organizada em torno do fenômeno da “zoação”, corre em paralelo à interação entre professor-aluno, inclusive prevalecendo sobre esta última, tendo em vista o enfraquecimento do papel social do aluno na subjetividade juvenil.

Além disso, outras pesquisas revelam que a violência em meio escolar é produzida nas relações intraescolares, marcadas por preconceitos dos professores em relação ao meio social dos alunos (RIBEIRO, 2002; COUTO, 2003; COSTA, 2005). Estas pesquisas “mostram, também, que as expectativas negativas dos professores em relação a seus alunos tendem aumentar conflitos nas relações, chegando até às atitudes de violência física” (COSTA, 2005, pp. 27-28). Portanto, a relação pedagógica estaria impregnada de expectativas negativas entre os sujeitos, o que dificultaria uma legítima interação educativa.

Por outro lado, de forma diferenciada, a tese de Luciano Campos da Silva (2007), embora mencione o conceito de violência escolar, busca dar ênfase às questões em torno da disciplina escolar. A pesquisa

buscou investigar, numa perspectiva sociológica, a constituição de (in)disciplina em duas salas de aula do ensino fundamental de uma escola da RMEBH [...] O objetivo geral foi de identificar algumas condições internas e externas à escola que pudessem explicar as diferentes condutas dos alunos provenientes de setores populares face à disciplina escolar (SILVA, 2007, p.10).

Assim, este trabalho retoma a fundamentação da Sociologia Clássica quanto à socialização própria do ambiente escolar. Utilizando a relação entre regras e normas escolares - sendo “desvios” destas normas toda conduta transgressora praticada pelos alunos -, a pesquisa constrói parâmetros definidores sobre o que é ou não indisciplina escolar, a partir do que os sujeitos pesquisados denominam como tal. Para Silva (2007),

embora intrinsecamente pouco graves, os comportamentos de indisciplina assumem, em circunstâncias específicas, formas altamente perturbadoras da relação pedagógica. [...] A análise de vida familiar de alguns alunos-caso e das características dos docentes indica que os comportamentos de indisciplina ocorridos em sala de aula encontram condições de possibilidade no cruzamento de fatores familiares e escolares (SILVA, 2007, p.10),

de modo que a indisciplina resulta de fatores vinculados à processos de socialização, seja ela familiar ou escolar, causando impactos significativos nos processos de aprendizagem, em especial, no âmbito da relação pedagógica.

Podemos afirmar, provisoriamente, que as interações sociais em meio escolar foram examinadas predominantemente a partir dos conceitos de violência e indisciplina escolares, em decorrência de um conjunto significativo de práticas escolares inadequadas, sendo investigada como composta por aspectos que caracterizam um tipo específico de sociabilidade e de socialização dos jovens em ambiente escolar: a “zooção” e a indisciplina.

Porém, como articular teórica e metodologicamente esses elementos da interação social em ambiente escolar e, portanto, de interação de representações entre os sujeitos da escola, quanto aos elementos do que é próprio da escolarização: funções sociais da escola, socialização escolar, adolescência na escola? Como as representações da escola têm influenciado a interação entre estes sujeitos, resultando em uma qualidade específica das interações sociais? São estas e outras questões que nos moveram a realizar a pesquisa.

CAPÍTULO II

Articulando experiência social e clima social escolar como referenciais teóricos da pesquisa

Na reflexão sobre a sociabilidade contemporânea, tornou-se lugar-comum afirmar que o indivíduo vive em crise de valores ou de mudanças profundas na forma de interpretar a vida social. Como indicativo destas mudanças profundas, podemos destacar que, segundo De Masi (2000),

os rótulos atribuídos à sociedade atual, aos estágios evolutivos da transição e às sociedades auspiciadas são mais de trezentos e vão desde ‘Sociedade em impasse’ (M. Crozier) e ‘sociedade despreparada’ (D. Michael), a ‘idade do equilíbrio’ (L. Mumford), a ‘consciência III’ (C. Reich), a ‘século casual’ (M. Harrington), a ‘estado de entropia’ (H. Henderson), a ‘sociedade narcisista’ (Ch. Lasch), a ‘sociedade programada’ (A. Touraine e Z. Hegeudus), a ‘Sociedade pós-Moderna’ (J. F. Lyotard), a ‘cultura pré-figurativa’ (M. Mead), a ‘sociedade pós-civil’ (K. Boulding). E temos ainda a ‘sociedade pós-capitalista’ de R. Dahrendorf, a ‘sociedade do Capitalismo Maduro’ de C. Offe, a ‘sociedade do capitalismo avançado’, de K. Galbraith, a ‘sociedade sadia’ de E. From, a ‘sociedade ativa’ de A. Etzioni, a ‘sociedade pós-materialista’ de R. Inglehart, a ‘sociedade tecnocrônica’ de Z. Brzezinski, a ‘terceira onda’ de Toffler, a ‘sociedade dos serviços’ de J. Gershuny e W. R. Rosengren, a ‘era da descontinuidade’ de Drucker (De MASI, 2000, p. 31).

Para este autor,

no plano das reflexões não existe a certeza cientificamente necessária quanto ao elemento que caracterizará o sistema social que vai se esboçando, tampouco sabemos se existirá este fator homogêneo, assim como existiram – em épocas passadas – a caça, o pastoreio, a agricultura, o mercado, a indústria. Diante dessa miríade, é possível pensar que um dos novos traços distintivos do novo sistema social seja exatamente o fato de ser policêntrico, e de se basear em uma estrutura reticulada de processos e de elementos, nenhum dos quais, em si, poderia determinar a dinâmica do todo (De MASI, 2000, p. 31).

De Masi (2000) evidencia, com essas reflexões, certa descontinuidade dos processos reais e representacionais sobre a vida social nas últimas décadas, em relação às teorias clássicas, que marca certa heterogeneidade ou fluidez como traços distintivos de nova configuração da sociabilidade humana, dado por um caráter policêntrico de sua manifestação. Esse foi o ponto de partida de François Dubet (1994) ao formular sua sociologia da experiência. Ele recupera, em Alain Touraine (1965), o debate crucial acerca dos conflitos entre ator e sistema, na segunda metade do século XX. Lembram os dois autores, cada um há

seu tempo e a seu modo, que, nos primórdios da Sociologia, ou mais precisamente na sua era clássica, a ideia de sistema vigorou com um sentido único, como uma totalidade. Segundo estes autores, essa visão está implícita na obra de Karl Marx, para quem o conceito de totalidade refletia basicamente esse amálgama em que sociedade, economia e cultura estavam intrinsecamente ligadas. Era impossível separá-los, um implicava visceralmente no outro. Por outro lado, para Emile Durkheim, esta totalidade, chamada sociedade ou sistema social, ainda que construída pelos indivíduos, se constituía em uma entidade que existiria acima dos interesses e desejos individuais, como uma espécie de consciência coletiva. Esses dois exemplos da chamada Sociologia Clássica representavam, teoricamente, a partir, é claro, de seus respectivos pressupostos, a sociedade como um sistema único e totalizante, capaz de orientar todas as ações sociais. Seus princípios eram normatizados e socializados. Eram eles que dirigiam as ações dos indivíduos no mundo moderno. Mas parece que algo aconteceu, à medida que a modernidade foi avançando. Os textos sociológicos do século XX, como mostrou De Masi (op. cit), traduzem uma mudança subterrânea. Pode-se perguntar: trata-se de uma transformação pouco visível ou difícil de ser caracterizada com o vocabulário sociológico disponível na época?

Em vez de apenas constatar a diversidade pela qual a sociedade ou o sistema social vêm sendo definidos, Dubet (1994) buscou interpretar essa pluralidade de definições em um sentido positivo. A diversidade não é resultante de uma falha teórica, de uma incompetência acadêmica, menos ainda de escolhas ideológicas maniqueístas para camuflar a totalidade do sistema. Ao contrário, para Dubet (1994), a pluralidade pela qual a sociedade vinha (e continua) sendo descrita era um diagnóstico dos tempos hipermodernos para explicitar que a imagem, até aquele momento sustentada pela Sociologia Clássica, era a de que a vida social e a vida política seriam regidas por um sistema único. Esta imagem ruiu, despedaçou-se. Os eventos que marcaram as transformações do século XX desautorizavam essa visão. Parte de seus mecanismos internos não era explicada pelo modelo sociológico clássico. O sistema não formava, em si, uma totalidade. Ao contrário, a variedade descrita por De Masi (2000) mostra que sociedade, economia e cultura formam sistemas diferenciados e, ainda, são regidos por lógicas diferentes. O desafio, como ressalta François Dubet (1994), é descobrir como estas lógicas orientam a ação do ator, seja este individual ou coletivo.

O próprio conceito de ator que, em muitos tratados sociológicos, caracteriza o indivíduo, teve seu sentido construído no século XIX. E a inspiração dos construtores da Sociologia, naquele momento, foi a literatura moderna (MARTUCCELI, 2003). Era ela que

fornecia um novo modelo de personagem, em geral descrito como indivíduo independente, razoável, capaz de dar sentido e significado às suas ações.

Por isso, este personagem tinha a estrutura de um ator de teatro em cena, orientado por um texto oculto e, que age conscientemente em relação a um sistema único com o qual tem de conviver ou se confrontar, em um sentido claro de integração. Essa talvez tenha sido a razão pela qual a Sociologia da época em questão tenha desenvolvido a ideia de que os indivíduos sociais são atores cujo objetivo central é desenvolver modelos de integração ao sistema, mesmo se, para isso, tivessem que empreender lutas revolucionárias e sangrentas. Lá no fundo, o que querem é encontrar um sistema que os integre, seja mantendo as hierarquias que atravessaram séculos da história humana, seja por meio da destruição dos regimes desumanos e usurpadores, para se chegar a uma sociedade livre das amarras sobre os indivíduos.

O que os autores relacionados acima por De Masi (2000) fazem é mostrar que os estudos empíricos, ou seja, os relatos que eles conseguem captar nos eventos que estudaram, testemunham que as condutas sociais não podem mais ser reduzidas ao estudo da socialização dos indivíduos, acreditando que estes sejam apenas reprodutores dos papéis sociais que internalizam durante o processo de socialização, tampouco podem ser vistos apenas como “indivíduos que agem segundo a lógica da racionalidade instrumental” (DUBET, op. cit, p. 91).

Diante desse quadro, ao invés de falar em ação social no sentido clássico do termo, ligando ator e sistema, de forma indefectível, Dubet (1994) propõe o termo experiência social porque, através dele, é possível compreender como o ator gerencia as diferentes lógicas que regem sua conduta relativa não a um único sistema, mas à copresença de sistemas estruturados (sociedade, mercado e cultura) por princípios autônomos. É o fim da totalidade social na qual tudo está dentro de um todo. As combinações das lógicas que caracterizam cada um dos sistemas apontados (sociedade, mercado e cultura) não têm mais um centro (DUBET, 1994). E assim, “à medida que essa unidade não é mais dada, a experiência engendra necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a eles mesmos” (op. cit., p. 92).

Talvez o ponto mais importante da noção de experiência social de Dubet (1994) se refira à distância que os indivíduos, nas sociedades contemporâneas, podem tomar em relação a eles mesmos. Tomar distância significa, aqui, que um ator pode ver o seu papel social como algo que não é natural, que não está colado definitivamente na sua identidade, que não tem que caminhar com o dito papel até que a morte os separe. Ao contrário, ele pode tomar distância deste papel (aliás, essa é uma das descobertas que muitos estudos empíricos têm

feito) e recusá-lo, refutá-lo, aperfeiçoá-lo, enfim, é isso que, segundo Dubet (1994), faz do ator social um sujeito social.

Resumindo, o ator é aquele que, ao desempenhar uma ação, se identifica com ela. Na realidade, não é bem com ela, mas sim com o papel que lhe foi atribuído na ação. Esse papel, em geral, é definido pelos códigos sociais. Às vezes levam anos para se constituírem. Depois arrastam mais um tempo enorme para se legitimarem. Por fim, passam a fazer parte do repertório dos grupos sociais. Estes criam instituições seculares para preservá-los o maior tempo possível, sem qualquer alteração que prejudique o bom andamento da vida cotidiana, e ainda incumbem outras instituições de repassarem as normas dos códigos para as gerações futuras. Dessa forma, para não correrem nenhum risco, acabam criando as instituições guardiãs das normas, para punirem aqueles que as violam.

Por outro lado, o sujeito social, diferentemente do seu contraponto (o ator), é aquele que, segundo Dubet (1994), toma distância do papel social que lhe foi atribuído e cujo conteúdo teve de internalizar por dolorosos processos de socialização para se sentir um indivíduo integrado. Em alguns casos, o sujeito social se recusa a desempenhá-lo, ou trava um delicado processo de negociação com os outros atores. Isso lhe exige uma complexa capacidade para combinar estratégias que minam toda a ideia inicial de que só os papéis teriam potencial para definir o que é ator, como um personagem, na era da modernidade.

Aos poucos vão se encaixando os diferentes elementos que compõem a noção de experiência social de Dubet (1994). Ao utilizá-los na presente tese, para estudar o clima escolar e suas imbricações nas relações intraescolares, queríamos exatamente problematizar estas relações, considerando os indivíduos que as compõem de outra maneira que não apenas por seus papéis sociais.

Vale introduzir as considerações que Dubet (1994) faz sobre o papel dos professores em seus estudos sobre a educação escolar, na França, porque elas nos ajudaram a pensar nosso problema de pesquisa, tendo em vista a possibilidade de construir uma imagem do profissional docente que não se reduz exclusivamente a seu papel. A esse respeito nos diz o autor: “durante muito tempo considerou-se que o papel do professor constituía a sua identidade de professor. Falando mais simplesmente, o papel dava vida a um personagem, ou seja, fundia os códigos culturais com a personalidade” (DUBET, op. cit, p. 97).

Isso trazia consequências para suas práticas enquanto profissional. Entendia-se que a “subjetividade” do professor (sua capacidade de ser sujeito) era formada, ao mesmo tempo, “pelas representações da vocação”, o amor à profissão, abnegação e por aquilo que se esperava que ele fizesse em sala de aula com seus alunos. E essas expectativas, segundo

Dubet (1994), vinham de vários pontos: dos próprios colegas, dos alunos, dos pais dos alunos, do diretor da escola, da secretaria de educação, podendo acrescentar a mídia, as autoridades policiais, judiciais e assim por diante.

Para Dubet (1994), os professores, tal como atores de teatro, desempenhavam um papel e acreditavam nele, exatamente porque os outros acreditavam. No entanto, para este autor, hoje as coisas são diferentes. Um ator social que desempenha o papel de professor ou de aluno pode perfeitamente se distanciar deste papel e questioná-lo, pensá-lo criticamente, sem que deixe de ser professor ou aluno (DUBET, 1994). Isso ficou claro em nosso estudo empírico. Ao ouvir professores e alunos em grupos focais, percebe-se que eles falam muito mais de suas experiências sociais que de seus papéis.

Apesar da diferença de contexto e de tempo entre os estudos de Dubet (1994) e a nossa pesquisa, pudemos identificar, nas conversas entre professores e alunos que fizeram parte de nosso estudo, alguns traços de conduta que Dubet (1994) já assinalara em seus trabalhos. Com os docentes, estes traços são mais evidentes. Ao falarem de suas experiências, antes de entrarem para o magistério e depois já como professores, como pais e orientadores da juventude, não há como negar que elas “flutuavam entre dois universos desunidos e entre duas lógicas de ação específicas” (op. cit, p. 97). De um lado, apoiam seus argumentos no estatuto do magistério, enquanto membros de uma organização que tem o poder de “fixar as condutas, de regular as relações internas à escola com os pares, com os alunos com as hierarquias institucionais” (DUBET, 1994, p. 97) e, ainda, de fixar os modos discursivos dentro da escola: como falar, como se dirigir aos alunos e a seus pais, como argumentar. Todavia, como veremos mais à frente, eles se apoiam, também, no eixo que Dubet (1994) identifica com sendo o do “ofício (métier) professor”, lembrando que a palavra ofício vem do latim *officium* e significa “dever”, uma ocupação que exige habilidade, competência e que, ainda se acredita, seja fundamental e necessária para a sociedade.

Seguindo os passos de Dubet (1994), pode-se dizer que os dois eixos acima, sobre o qual os professores têm apoiado os seus relatos, estão dissociados um do outro, sobretudo em um contexto no qual o estatuto do magistério, no lugar de fortalecer a categoria profissional, não tem evitado o sofrimento, o adoecimento, o absenteísmo e a desvalorização. É o segundo eixo, o sentimento de que sua profissão é necessária à sociedade, que produz a possibilidade de o professor existir não só como um ator integrado, mas também como sujeito capaz de colocar em questão o seu papel, de se distanciar dos códigos normativos, de agir por outra lógica que não exclusivamente a que visa à integração.

Assim, a noção de experiência social, para François Dubet (1994), é mais adequada para designar o objeto de estudo cuja natureza se refere às condutas sociais no contexto contemporâneo. Neste, segundo Dubet, não é mais possível compreender as condutas sociais como se resultassem exclusivamente da aplicação de códigos interiorizados pelos indivíduos na sua socialização primária, tal como se pensou a partir da sociologia de Emile Durkheim e menos ainda como se fossem escolhas estratégicas que “fazem da ação uma série de decisões racionais” (DUBET, 1994, p. 91)

Não é mais possível pensar as condutas sociais como códigos socializados ou estratégias de escolha porque, no atual momento, elas estão organizadas em princípios estáveis, mas, como lembra Dubet (1994), heterogêneos.

Para o referido autor, a heterogeneidade é o núcleo da experiência social. Contudo, o que é, de fato, heterogêneo? São as lógicas que orientam as ações sociais.

Antes de descrevermos estas lógicas, parece-nos fundamental falar qual é o ponto de partida quando se pretende analisar as experiências sociais.

Para Dubet, (1994) este ponto de partida, como já se anunciou anteriormente, é a subjetividade. Ainda que tenha como orientação teórica a sociologia de Max Weber, o autor em questão se distancia das premissas weberianas, porque entende que a escolha pela subjetividade é mais metodológica do que ontológica. Dito de outra forma, ela ajuda a entender a consciência que os atores têm do mundo (DUBET, 1994). Mas, para isso, alertamos o autor: é preciso apreender com clareza o sentido de liberdade manifestado pelos indivíduos, quando buscam se expressar tomando distância de seus papéis sociais. Esse sentimento de liberdade, diz Dubet, “é o testemunho da própria experiência, da necessidade de gerar novas lógicas, da percepção da ação como uma prova e como um drama” (DUBET, 1994, p. 99). É aqui que se coloca o problema a ser enfrentado pelo pesquisador. Nos nossos dias, o sentimento de liberdade, reitera Dubet (1994), não tem nenhum caráter heroico; ao contrário, ele é experimentado “sob a forma de angústia, de incapacidade de escolha, de inquietação quanto às consequências das escolhas” (DUBET, op. cit., p. 99).

Outro desafio posto pela subjetividade é o seu próprio caráter social. Embora ela se construa pelo afastamento dos códigos normativos, é um construto social. Não é uma entidade abstrata que existe *a priori*. É construída nas relações sociais, em geral nas relações conflituosas, embora não se reduza a elas. Mas é por meio de situações de conflitos que professores e alunos deixam entrever suas subjetividades, por exemplo, quando temas das violências perturbam o ambiente escolar, como o *bullying*, o desrespeito às normas, à autoridade. Como lembra Dubet (1994), é quando uma deliberação coletiva, como a decisão

do conselho de classe que proíbe o uso de celulares na sala de aula, “faz emergir querelas, ao longo das quais os professores e os alunos são obrigados a se explicarem, a evidenciarem os critérios que os mobilizam, a fundar a legitimidade de suas práticas” (DUBET, op. cit., pp. 99-100).

Com a subjetividade, ficam expostas as diferentes lógicas que podem orientar os atores no contexto estudado, no nosso caso, as escolas. Entretanto, para aprofundar estas lógicas é preciso, segundo Dubet (1994), três operações intelectuais, a saber:

- (a) 1ª operação: isolar e descrever as lógicas da ação em cada experiência concreta. Isso se torna necessário porque, no relato dos professores e dos alunos, as lógicas estão todas misturadas. Dificilmente uma experiência social se expressa exclusivamente por uma única lógica;
- (b) 2ª operação: compreender a atividade do ator, ou seja, a forma como ele combina as diferentes lógicas, uma vez que está sempre *between*;
- (c) 3ª operação: ir da experiência ao sistema, para compreender como as lógicas são sintetizadas e catalisadas pelos atores.

Dito isso, passemos a descrever as lógicas como tipos puros e explicar como elas foram incorporadas ao nosso estudo.

Como indicado, Dubet (1994) constrói seu arcabouço teórico servindo-se do conceito de tipo ideal de Max Weber, por meio do qual descreve três “tipos puros” de ação que, segundo ele, estariam no final do século XX, orientando as condutas dos atores sociais. Estas ações se relacionam a sistemas diferentes. Estes estão justapostos e passam a existir no momento em que se enfraquece a ideia de que a sociedade é orientada por um princípio de coerência interna. O primeiro sistema é o da integração que, durante muito tempo, diz Dubet (1994), foi descrito como comunidade. O segundo é o sistema de competição que, em geral, é identificado ao mercado. Mas Dubet (1994) alerta para a não redução da ideia de competição somente a bens econômicos. Aqui, o mercado de trocas incorpora vários itens, como trocas políticas, bens culturais, sexuais e assim por diante. O terceiro sistema é o que ele chama de cultural, associado sempre a uma atividade de criação. A este sistema reagem segundo as seguintes lógicas: integração, estratégia e subjetivação. A elas passaremos a seguir.

Identidade integradora é aquela que se situa no nível da organização. Ela se associa a “todos os mecanismos de integração que operam na sociedade” (idem, p. 115), embora isso não queira dizer que se identifique totalmente com eles. A identidade, diz Dubet, é a “versão subjetiva da integração ao sistema” (ibidem, p. 115), ou, mais precisamente, “não é outra

coisa senão a forma como o ator internalizou os valores institucionalizados por meio dos papéis sociais” (ibidem, p.115).

Isso é simples de ser visto quando se conversa com professores, alunos e pais. Ao longo de todas as intervenções nos grupos focais, de modo geral eles se apresentaram não dizendo o próprio nome, mas o papel que desempenham no grupo: sou **professor** de tal ou tal disciplina, ou sou **aluno** dessa ou daquela classe, desse ou daquele **professor**, ou ainda sou a **mãe** da aluna fulana de tal. Nesse caso, em que estamos relacionando pertencimentos organizacionais, a personalidade é algo muito próximo de um personagem de romance (MARTUCCELLI, 2003).

A identidade que aparece nos relatos está sempre associada a uma história, em geral da infância. Passando pela socialização primária, recordam-se sempre de experiências em sala de aula. Aliás, os relatos dos professores estão crivados dessas experiências. Eles fazem questão de dizer que códigos se viram forçados internalizar e quem foi responsável por isso. Em geral, nesses relatos lembram-se nomes, fantasmas que os amedrontaram na infância e na adolescência, ressaltam valores profundamente arraigados. De certa forma, nesses relatos tem-se a sensação de se estar revelando aquilo que Dubet (1994) chama de segunda natureza.

Contudo, a integração é muito mais complexa do que apenas a incorporação de códigos. Ela está associada à proteção dos grupos e dos indivíduos. É uma forma de luta contra a dissolução. Todas as vezes em que indivíduos ou grupos se sentem ameaçados, eles recorrem aos *links* integradores. O renascer da dicotomia Nós e Eles retrata esse instinto de sobrevivência, por exemplo. Professores, por vezes, defendem-se como grupos, o nós, contra o eles, os alunos e vice-versa. Em geral, esses sentimentos se reforçam em situações de conflito. Quando se sentem ameaçados, reatam laços integradores. Por isso, entendemos o quanto essa lógica se torna fundamental para o estudo do clima social, pois é por meio dela que podemos conhecer uma das lógicas de como os atores escolares constroem suas relações de convivência social.

A **lógica estratégia** é a mais voltada para a interação direta entre os indivíduos, uma vez que revela a dimensão da interdependência, da relação social, embora seja uma interdependência no contexto de disputa e não de solidariedade, pois, conforme Dubet (2000):

A lógica estratégica se inscreve em um sistema de interdependência. Os atores ‘jogam’ em um espaço definido por jogos de competição, nos quais desenvolvem sua estratégia e seus ‘golpes’ segundo uma racionalidade limitada por seus recursos e a percepção que tem do jogo e da situação. Aqui, todos os atores individuais ou coletivos são rivais e aliados, rivais porque querem otimizar seus interesses, aliados porque tratam de manter as condições do jogo. Esta representação do sistema social

não está totalmente ‘assocializada’ já que implica que os atores disponham em seus horizontes de quadros cognitivos e de recursos sociais já existentes, tendo em conta que as condições do jogo estão dadas, mesmo que essas condições sejam o produto agregado e involuntário das fases anteriores de um ‘mercado’ dado. [...] A priori, todos os intercâmbios sociais podem ser analisados em termos de mercado, mesmo quando o mercado não permita definir totalmente nenhuma situação e nenhuma relação concreta (DUBET e MARTUCELLI, 2000, pp. 82-83).

Nessa visão da interdependência, o que prevalece é a disputa de interesse, identificada no conceito de mercado. Há jogos de interesses e disputas revelando lados e posições de estratégia. Nessa lógica, o reconhecimento dos recursos preexistentes, a competência do uso destes recursos e uma visão de alianças e contra-alianças se revelam estruturantes da ação. Aproxima-se da visão clássica da representação da sociabilidade humana, sem a intervenção do Estado, na qual há a “guerra de todos contra todos”, tendo os interesses individuais ou de grupos de interesses como “cimento” de uma sociabilidade em disputa.

Conforme Dubet (2000), outra dimensão da ação é a **subjetivação**:

A subjetivação está ela mesma ‘determinada’. A sociedade está definida como um ‘sistema de ação histórico’, ou seja por intermédio da referência a uma concepção cultural de sujeito, e como sendo um sistema de relações sociais que estabelecem a distância e a proximidade com esta representação. Os atores dirigentes se identificam a criatividade social; os atores dominados questionam esta identificação e a opõem contra-modelos, outras utopias ou bem sua própria experiência, seu sofrimento e sua ‘dignidade’. Opõem sua vontade de ser sujeitos na dominação social que os reduzem a seus interesses e as suas funções em um sistema concebido como uma ordem ou como mercado. A objetividade dos mecanismos de subjetivação se depreende da tensão entre as representações culturais do sujeito e das relações sociais (DUBET e MARTUCELLI, 2000, p. 84).

A **lógica da subjetivação** é a dimensão de crítica, de reflexividade entre o indivíduo e o social, pois é numa relação de afastamento crítico do social que o indivíduo questiona seus sistemas identificatórios, compondo contramodelos e buscando se posicionar num sistema de dominação, criando utopias de novos modos de ser, de estar no mundo. Nesse processo, a busca de ser autêntico, de ser único frente a um todo “exterior” produz elementos de individuação nem sempre favoráveis ao sujeito e a sua subjetividade, produzindo fenômenos de sofrimento e busca de dignidade. É o lugar do possível do agir humano, a despeito da “necessidade” e do “acaso”, que conforma toda a ação humana, toda atividade humana. De acordo com Dubet (1994), a subjetivação não é da ordem de uma representação do sujeito do iluminismo, “livre” de seu entorno social, mas, antes de tudo, pura atividade social, pois

a lógica da subjetivação não é, evidentemente, o puro produto da socialização, nem a simples utilização dos interesses num espaço de concorrência. O fato de o ator se afirmar como sujeito, naquilo que é essencial, na crítica, na distancia ou no empenho, e de ele, em todos os casos, se demarcar da evidência e da ordem das coisas mediante o recurso dos princípios cuja generalidade é suficiente para permitir a crítica, não deve, no entanto, levar a crer que esta espécie de autodeterminação nada deve a sociedade. [...] A representação do sujeito, a alma, a Razão, a individualidade, os direitos naturais resultam de uma atividade social, isso a que Touraine chama a ‘historicidade’. [...] A atividade do sujeito como capacidade ou como desejo de conduzir a própria vida implica ao mesmo tempo o apelo a ‘valores’ e a definição dos obstáculos à sua realização. O passado, a dominação e a própria ordem obstam à ‘realização’ do sujeito que tem a possibilidade de se colocar fora do mundo para fazer a crítica dele. Este movimento de saída não é, no entanto, a expressão de uma liberdade não social. [...] A atividade crítica do sujeito não se desenrola nem num vazio cultural nem num vazio social e, até mesmo nos arcanos da consciência, a introspecção nada mais é que um diálogo social interiorizado (DUBET, 1994, pp. 151-152).

A lógica de subjetivação não deve se render aos apelos das representações do individualismo contemporâneo, de um sujeito descarnado e assocializado, mas a compreensão das demandas subjetivas dos sujeitos pela construção e reconstrução de suas identidades individuais torna-se socialmente mais complexo e dinâmico, porém não menos doloroso e multifacetado. Enfim, diz Dubet (1994):

Cada uma das lógicas de ação inscreve-se num tipo de ‘causalidade’, ela tem que ver com um modo de explicação que resulta menos do modelo de conhecimento sociológico posta em prática que a própria natureza dos mecanismos sociais em questão. A lógica da integração assenta essencialmente nos processos de socialização que remetem para formas de explicação causal e estrutural. A ação estratégica está ligada ao sistema pelos constrangimentos e o modo de explicação assenta no modelo do sistema de interdependência. Quanto a subjetivação, ela está socialmente definida pela tensão entre uma representação do sujeito e relações sociais: neste caso, a sua articulação com o sistema é do tipo dialético (DUBET, 1994, p. 141).

É com esse modelo da ação humana que buscamos compreender as condutas e representações dos sujeitos das escolas, em contexto de interação, muitas vezes denominados pelos conceitos de indisciplina e de violência em meio escolar. A utilização prática do modelo dubetsiano de análise da experiência social, a partir das lógicas da ação, será apresentada quando da análise dos dados qualitativos da pesquisa, páginas adiante. A seguir, vamos aprofundar as críticas à Sociologia Clássica que diretamente estão ligadas à instituição escolar e a seu modo de socialização integradora, críticas estas que resultam na constatação teórica da desinstitucionalização como traço marcante da socialização em ambiente escolar nos dias atuais.

2.1 Desinstitucionalização e escola

A teoria da “desinstitucionalização” é analisada por Dubet na obra *O Declínio das Instituições* (2006) como um “‘ideal tipo’, um ‘esquema teórico e como uma representação social formalizada’” (DUBET, 2006, p. 61). Trata-se, portanto, de um esquema teórico para compreender as mudanças na relação entre ator e sistema e a emergência de novas representações sociais da vida social. Dubet (2006) opera a análise dos fenômenos empíricos contemporâneos definindo, por um lado, a “existência” de um programa institucional datado e com nexos conceituais articulados em torno da integração do ator ao sistema e, por outro lado, busca compreender a mutação por que vêm passando os processos institucionalizados de socialização, como a escola, a saúde e a assistência social.

Embora admitindo que a condição humana implique em amplos processos de socialização, Dubet (2006) busca desvendar como as instituições supracitadas se reconfiguram diante de um novo quadro social, com a emergência de novos modos de socialização, de subjetivação e de individuação. Estes surgem em função daquilo que o autor identifica como a perda da unidade social, já tratada acima, aliada a um sentimento de decadência institucional. “Entramos nos anos de liberdade e da obrigação de ser livre que acompanha a decadência do programa institucional. É preciso aprender a combinar esta liberdade com a igualdade dos indivíduos e com a socialização em comum” (DUBET, 2006, pp. 23-24).

Dubet insiste no fato de que persistem questionamentos profundos, sobretudo, neste momento em que prevalece um sentimento de perda e amplia-se a percepção acerca dessa decadência institucional. Cada vez mais, os relatos revelam o desalento em relação, por exemplo, à perda de capacidade da escola de cumprir o seu papel socializador. Assim, ele sugere que as pesquisas centrem foco nesse processo, que tem sido nomeado como sendo de desinstitucionalização. Será que é mesmo? Independentemente de ser real ou não, a desinstitucionalização existe como sentimento e, por isso, vale entender como este sentimento, produzido pela desinstitucionalização, reorganiza as interações no interior da escola, implicando novos modos de ação.

2.2 Desinstitucionalização da escola

Dubet (2006) afirma que, com a escola, nasce o “programa institucional” como uma relação social específica de constituição de indivíduos sociais, baseada em princípios “sagrados”, princípios homogêneos contrários à diversidade e à fragmentação do mundo.

Para ele,

na medida em que a modernidade apresenta-se na forma de um projeto cultural coerente, universal e racional, junto a isso, ela constitui programas institucionais, escolas, igrejas, tribunais, instituições de caridade e científicas suscetíveis de produzir indivíduos a sua vez universais junto com suas crenças e seus costumes específicos, e ‘por cima’ delas (DUBET, 2006, p. 37).

Nessa homogeneização, “tudo permanece como ‘extrassocial’, não social porque se situa ‘por cima’ da diversidade dos grupos e classes, por cima da disputa de interesses privados, por cima dos particularismos dos costumes” (DUBET, 2006, p. 36).

Segundo o sociólogo francês, a produção dos indivíduos universais a partir de uma concepção de sujeito da ciência e da razão foi tarefa da escola republicana, com um discurso em favor da construção da cidadania, separando a instituição escolar de seus diversos elementos sociais heterogêneos:

Ao menos teoricamente, o santuário cria uma igualdade fundamental entre os indivíduos, despojados de sua pele social no que se refere à instituição. Por isso, as críticas mais violentas e mais recorrentes dirigidas contra a igreja, a escola e o hospital se referem a suas traições e seus compromissos frente aos distintos grupos sociais: a igreja dos ricos vende indulgências, a escola privilegia aos ‘herdeiros’, o hospital é a morte dos pobres e a salvação dos ricos... (DUBET, 2006, p.38).

Nesse contexto, o trabalho sobre o outro, próprio do programa institucional, vai exigir um profissional moldado sobre esses referenciais de universalidade da razão e da ciência, sustentados por um discurso de vocação. Retornando ao tema da vocação acima citado, afirma:

(...) significa que (...) o profissional do trabalho sobre os outros não é um trabalhador ou ator como os demais. Não sustenta sua legitimidade somente na sua técnica ou no seu *savoir-faire* (...) (mas) também em sua adesão direta a princípios mais ou menos universais. Beneficia-se de uma autoridade carismática, por que repousa sobre uma legitimidade sagrada (...) (idem, p. 39).

Nessa linha de argumento, afirma Dubet (2006): “obedece-se ao padre porque ele representa Deus, ao professor porque é a figura da Razão e da medida e ao médico porque encarna a Ciência desinteressada” (DUBET, 2006, p. 41). E continua:

Obedecemos a todos porque supomos capazes de nos esquecer (a nós mesmos) (...) de nos sacrificar, entregues a uma causa superior (...); sem ganhar dinheiro, ou não tanto como poderíamos ganhar, defendendo um bem comum antes de defender os nossos interesses próprios (DUBET, 2006, p.41).

Com a decadência institucional vai se dar o contrário. Diferentes lógicas de ação vão orientar os atores. É nesse contexto que a socialização (a lógica integradora) vai se dissociar da subjetivação (lógica por meio da qual os atores se distanciam de seus papéis). Isso é o que Dubet e Martuccelli (2000) chamam de desinstitucionalização da escola.

Antes havia fins e valores homogêneos que fundamentavam a cultura escolar. Hoje a escola persegue finalidades diferentes e amiúde antagônicas. Especialmente, o crescimento de uma moral da subjetividade e do individualismo ético debilita a divisão entre a criança e o aluno, o que produz consequências (DUBET e MARTUCELLI, 2000, p.210).

Diante dessa nova situação há reações que foram bem apreendidas por Dubet (1994) ao afirmar que

a escola parece presa numa série de dilemas dos quais lhe é difícil sair. Há quem deseje que ela se vire para si mesma e que reencontre a sua vocação enquanto instituição, senão fechada, pelo menos independente. Mas os que têm esperança pelo regresso da escola dividem-se entre os que defendem uma cultura escolar tradicional, republicana e justa, que privilegie a busca de desempenhos na afirmação das regras e das hierarquias escolares, e os partidários de uma escola educativa que querem que esta se centre na criança e no adolescente, que sonham com uma escola que não seja unicamente ‘escolar’ e que dê aos alunos o que a família e a sociedade já lhes não pode oferecer (DUBET, 1994, p.176).

A fragmentação da experiência social que emerge nesse contexto quebra a homogeneidade funcional e a institucionalização das condutas. A diversidade das lógicas de ação e as exigências de individualização que aparecem nas condutas sociais hoje são formas tomadas pela experiência social moderna (DUBET, 1994).

2.3 O clima social escolar: o conceito e seu uso na pesquisa de campo

Optamos por incorporar, ao nosso quadro teórico-metodológico, o conceito de “clima social escolar”, visto que ele permitia compreender mais diversamente nosso tema de

pesquisa. Ajudou-nos, sobretudo, a evitar a redução na análise das relações internas escolares ao tema da violência. Não que este não seja importante ou que não tenha que ser considerado em nosso estudo. Ao contrário, não só é relevante como é atual, mas não pode ser visto isolado no contexto escolar, pois é efeito e não causa. Ele só aparece quando as relações sociais produzem tensões inegociáveis no clima escolar.

Na realidade, o conceito de clima social escolar (CSE) foi utilizado por Éric Debarbieux (1997), para compreender a violência em meio escolar. Aprofundando o uso do conceito, Catherine Blaya (2002) precisou melhor o seu significado atrelando-o “à qualidade geral das relações e interações entre os diferentes atores da escola” (BLAYA, 2002, p. 226). Seguindo estes dois autores, adotou-se, na presente tese, o referido conceito, por entender que ele possui a especificidade metodológica de ordenar dimensões diversas que compõem as interações sociais no ambiente escolar. Além disso, ele busca dar “objetividade”, identificando as diversas manifestações destas interações, desde a violência “dura” à emocional, sexual e social, bem como as dimensões de indisciplina e de sentimento de insegurança.

Nas mais variadas situações possíveis, por meio do conceito de clima social escolar, pode-se compreender como os atores percebem as relações intraescolares, sua intensidade, suas fragilidades e suas especificidades. Por meio dele, é possível construir escalas que medem esses níveis de percepção em diferentes contextos escolares e, com isso, pode-se ter uma idéia de como anda o sentimento de segurança ou de inseguranças que perpassa os sistemas de ensino, segundo o *status* dos atores e as condições da própria escola (DEBARBIEUX, 1997).

Destrinchando os conteúdos que hoje podem afetar o sentimento de segurança ou de insegurança dos atores escolares, Debarbieux (1997) detecta dois fenômenos que, na época de sua pesquisa, atormentavam o cotidiano das escolas francesas. Ocorre que, como veremos no depoimento dos sujeitos de nossa pesquisa, tais fenômenos atormentam também docentes, discentes, pais de alunos e autoridades educacionais brasileiras, a saber: a violência e a incivilidade.

Não faremos definição acadêmica ou de cunho jurídico desses termos, uma vez que seguimos os passos de Debarbieux (1997) quanto a seus respectivos sentidos. Segundo ele, “não há um lado de violência verdadeira e outro do imaginário, mas uma relação dialética entre as representações sociais que classificam os fatos e os fatos que se enquadram mais ou menos nos quadros de classificação” (DEBARBIEUX, 1997, p. 62). O que se diz da violência pode-se dizer da incivilidade e do sentimento de insegurança. Ambos são, igualmente,

interpretáveis. Estão diretamente ligados ao sistema de sentidos e significados de uma pessoa, dos grupos sociais e culturais, ou ainda de uma sociedade, pois constituem sistemas simbólicos que configuram o modo como os fatos são representados, bem como o modo como essas possíveis perturbações do clima escolar são percebidas. Segundo o nosso autor, são os próprios sujeitos, principalmente os que são vítimas de ações violentas, os seus verdadeiros intérpretes ou, melhor dizendo, os “reais” tradutores do que uma ação como essa lhe significou na vida.

Além disso, os cientistas sociais se digladiam também quanto aos significados desses termos. De certa forma, refletem as incertezas do cotidiano atual e as imprecisões do vocabulário sociológico para classificar o que, de fato, está ocorrendo na vida real. Por exemplo, o conceito de incivildade nasce com os criminólogos estadunidenses, no contexto da política de tolerância zero, no qual se entendia que os pequenos atos de transgressão estavam na base do comportamento propriamente criminoso. Por isso, era preciso classificá-los levando em consideração que, embora não produzissem danos físicos, eram atos, bem ou mal, transgressores. Deixar de estabelecer sanções para eles, sob a alegação de que são fases típicas da idade adolescente e que um dia passam, acabava criando a idéia de que era possível ficar impune diante de transgressões. Para os defensores da tolerância zero era assim que começava a carreira dentro do crime. Para falar como Ralph Darendorf (1987), o mentor intelectual da referida política cuja faceta ideológica foi a vulgarização da “teoria da vidraça quebrada”, que se baseou no ditado popular “quem rouba um ovo, rouba um boi”, essa teoria acredita na punição de qualquer conduta, mesmo as mais leves, como a de pular por cima da catraca do ônibus, para apresentar exemplos e sensação de autoridade (ARAGÃO, 2011).

Esse conceito foi posteriormente traduzido para o contexto francês. Entre seus tradutores, destaca-se Debarbieux. Apoiando-se em Nobeit Elias, Debarbieux vai, diferentemente dos pensadores estadunidenses, não reforçar, mas desconstruir, por intermédio do conceito de incivildade, as formas de sociabilidade, pautadas (ou não) por normas e regras instituídas, que buscam garantir um nível adequado de convivência social, por meio do equilíbrio entre os interesses particulares e os interesses coletivos. Sobre este conceito, diz o autor:

Por incivildade se entenderá uma grande gama de fatos indo da indelicadeza, má criação das crianças ao vandalismo. As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são então necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana. Elas são, segundo Roche, o elo que falta e que explica a insegurança sentida pelas pessoas, mesmo que elas não foram vítimas de crimes e

delitos; mas a vida cotidiana se degrada efetivamente e não imaginariamente. Indo mais além, as incivildades, pela impressão de desordem que geram, são para os que as sofrem a ocasião de um compromisso, uma defesa em causa da organização do mundo. Através delas a violência se torna uma crise de sentido e contra sentido. Elas abrem a ideia do caos (DEBARIBEUX, 1996, p.7).

O belo estudo produzido por Ilana Laterman (1999), aliás, um dos primeiros, senão o primeiro no Brasil, que se aventurou a introduzir o tema da incivildade para se discutir as relações internas da escola, introduz algumas especificidades ao termo que seriam necessárias para se compreender o impacto do conceito na realidade brasileira. Segundo ela, “é imprescindível agregar”, no caso brasileiro, “ao termo incivildade a discussão sobre cidadania, ou seja, como violência relacionada ao desrespeito aos direitos humanos e de cidadania” (LATERMAMN, 1999).

Dando continuidade a seu argumento Latermamn (1999) infere que o termo civil (do qual decorre a palavra incivildade), em sua origem, tem basicamente duas significações: o respeito nas relações pessoais e a cidadania (idem). Com essa observação, a autora estende o conceito de incivildade a todas as ações do Estado que descumprem esses direitos. Nesse caso, é incivildade não dar manutenção à escola, não remunerar adequadamente professores, levando-os ao absenteísmo e o adoecimento, e assim por diante.

Seguindo as pistas dadas por Debarbieux (1997) e Latermamn (1999), na presente tese, em lugar de questionar o comportamento transgressor para ver como readaptá-lo às normas convencionais, buscamos construir um modelo de análise que indica como essas normas são interpretadas pelos sujeitos, segundo seu *status* social, mostrando que, apesar de tudo o que já se afirmou pela Sociologia Clássica, estas não são, de forma alguma, universais. É preciso lembrar que as normas e regras de convivência social estão inseridas em contexto de relações de poder, de disputas de significados do que é “civilizado” ou “incivilizado”, bem como mediadas ou não por instituições sociais e pelo Estado e por interações sociais entre sujeitos e grupos, possuindo uma historicidade.

A escola representa um sistema dessa natureza histórico-social. Nele, as regras e normas escolares são construções históricas e culturais e passam por mutações, como todos os outros sistemas. Nas escolas brasileiras, estas regras e normas foram organizadas, desde o seu início, por meio do disciplinamento escolar, com forte papel de integração do sujeito ao sistema e pela busca de normatização das condutas de professores e alunos, através do Regimento Escolar, que normatizava, também, os diversos aspectos do funcionamento da escola (SOUZA, 2008; CARVALHO, 1989; LOPES e FARIA FILHO, 2000).

Combinando esse conceito com os das lógicas da ação propostos por Dubet (1994, 2006), pode-se dizer que o Regimento Escolar, enquanto marco regulatório de normatização das condutas, relaciona-se à ação dita integradora (DUBET, 1994, 2006). O Regimento passa, hoje, pelo movimento ambivalente da transição. É, ao mesmo tempo, o instrumento que ainda sustenta antigas representações da escola pública e, por consequência, reforça as representações sobre as interações sociais nesta escola, especialmente compreendidas nas diversas dimensões que compõem o clima social escolar. Por outro lado é, também, o instrumento que vai se tornando rapidamente obsoleto, na medida em que não reflete o conjunto de lógicas que os atores desenvolvem dentro do sistema escolar, por meio de suas diferentes condutas. Aliás, é em relação ao estatuto escolar que Dubet (1994) preconiza que os docentes, discentes e seus pais vão se distanciando e se constituindo enquanto sujeitos sociais. Essa constituição dos sujeitos ora se dá pela disputa, ora se dá pelas alianças de interesses, mas, ao buscar compreender suas escolhas, no contexto de afirmações e desconstrução identitárias, os sujeitos vivem momentos ricos de reflexividade ou de angústia.

Talvez o maior revés pelo qual os regimentos escolares vêm passando se relaciona mais com as pressões externas à escola do que com a ação direta de seus atores. Ainda que não se tenha elementos para confirmar essa primeira percepção, há estudos que mostram que os movimentos sociais, incluindo os dos docentes, levaram à Constituição de 1988 todos os elementos que deram origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Estes movimentos trouxeram mudanças, principalmente nas representações sociais que vigoravam acerca dessas duas categorias subjetivas (infância e juventude) com impacto direto nas escolas. Estas vêm sofrendo pressões significativas no que tange à regulação de suas relações sociais, muitas vezes ainda não concretizadas na forma de um novo Regimento Escolar ou de outro documento normativo. Isso não significa que não haja um trabalho interno dos atores escolares nesse sentido. Aliás, esse tem sido um movimento que, mesmo não sendo conclusivo, ainda é objeto de discussão no sistema de ensino no qual realizamos nosso estudo³.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, “considera-se criança, para efeito desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (ECA, 2003, p.1). Nesse contexto, vale discutir a representação de adolescência, público central de nossa pesquisa e o que vem a ser representação de escola para adolescentes

³ Foi iniciado em 2010, amplo processo, organizado pela SMED/PBH, visando ao envolvimento das escolas municipais para construir um novo Regimento Escolar, com objetivo de incorporar as exigências do novo Estatuto por meio de um modelo democrático, envolvendo vários atores escolares.

em suas funções e objetivos. Ressalta-se que a representação de adolescência passa por concepções científicas (Medicina, Psicanálise, Sociologia), tanto as chamadas definições sob o paradigma biomédico ou o paradigma desenvolvimentista, quanto pela revisão dessas concepções no movimento vivido pelas Ciências Sociais, no qual se afirma a constituição da subjetividade. Atualmente,

no meio psicanalítico, a pesquisa sobre o tema da adolescência manifesta tensão que subsiste entre a psicanálise e a perspectiva histórica, tensão esta raramente apontada e debatida entre psicanalistas, sobretudo entre aqueles que discutem este tema de pesquisa. Se vários autores têm buscado estabelecer diálogo com a historiografia, inscrevendo a adolescência nos processos históricos deflagrados a partir da modernidade, como sugere o tão citado trabalho de Áries (1975), não deixam, porém, de expressar as marcas que carregam, muitos deles, de uma concepção de adolescência desenvolvimentista, que tende a estabelecer uma cronologia para a adolescência, pondo em risco a concepção radical de sexualidade e de sujeito anunciados por Freud. Ocorre que a perspectiva histórica enfatiza o caráter humano e conjuntural que sustenta concepções tais como esta, a *crise da adolescência*, cerceando a pretensão de atribuir-lhe um estatuto universal e trans-histórico, tal como foi proposto pela *ego psychology*, que argumentou em favor da naturalização da referida crise (MATHEUS, 2008, p. 620).

As representações sociais com as quais operam os sujeitos da escola recebem influências e são ancoradas tanto de concepções científicas, como saberes da vida cotidiana. Isso porque, segundo Jodelet (2001), as representações são compostas por elementos

informativos, cognitivos, ideológicos, normativos crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento (JODELET, 2001, p.21).

Para o que nos interessa aqui, quando tratamos de entender o clima social escolar, é necessário, além disso, verificar como a transição entre representações orientadas por novos processos regulatórios, em diálogo e reelaboração cognitiva com as representações sociais anteriores, estão sendo efetivadas em novas práticas sociais orientadas não só para a aplicação da lei, mas também para novas interações sociais e mudança na natureza do processo de socialização que a escola está desenvolvendo, conforme a denominada desinstitucionalização da escola (DUBET, 2006). No entanto, as pesquisas em representação social afirmam que

uma representação social comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação. Desacordos entre a

realidade e representação modificam de início os esquemas periféricos; depois, **eventualmente, o núcleo central**, isto é, a própria representação (FLAMENT, 2001, p. 184).

Com isso, Flament (2001) revela um importante impasse no trabalho com as representações sociais, fato que interessa a todos nós que trabalhamos com formação de docentes, trabalho este que, na maioria das vezes, tenta interferir nas representações sociais que os docentes podem vir a ter acerca de seus alunos e até de sua própria função. O fato de as representações sociais comportarem dois esquemas merece toda a nossa atenção, lembrando que o mentor dessa ideia foi Serge Moscovici (2001) que identificou os momentos da vida do indivíduo nos quais se formam o chamado núcleo central da representação, qual seja, as relações primárias na infância.

Com a posição moscoviciana em mente, e voltando às representações que os professores desenvolvem acerca de sua atividade e do que imaginam que sejam os seus alunos, é possível inferir que muitas dessas imagens que orientam sua conduta nasceram nas experiências, na infância ou na adolescência, enquanto alunos, e não na sua formação no curso de magistério. Estas imagens fazem parte do núcleo central das representações. São elas que permanecem e, muitas vezes, orientam os professores, sem que eles tenham consciência disso. Pode-se argumentar que esses docentes não mudaram suas representações porque passaram por frágeis cursos de formação para magistério ou porque toda política de capacitação que os sistemas hoje despendem para prepará-los fracassaram. É possível que isso tenha acontecido, mas de acordo com a teoria dos esquemas da representação acima apresentada, a resposta para um problema não poderia ser tão rasa. Exigiria de nós algum nível de aprofundamento. Como veremos adiante, os relatos dos professores são ambivalentes, eles contêm elementos por vezes contraditórios, que precisam ser considerados exatamente por causa dessa ambivalência.

Com auxílio de Dubet (1994, 1996, 2000, 2006) e dos teóricos das representações na linha da Psicologia Social, da qual os autores acima fazem parte, pode-se pensar estas representações sociais em diferentes posições. Quando lidamos com a lógica da integração, tal como identificada por Dubet (1994, 1996), é possível inferir que as novas imagens de docência, seja ela do professor crítico, mediador, dialógico e outras, que lhes são passadas ou na sua formação ou nos cursos de capacitação, afetam apenas o esquema periférico de suas representações, deixando o núcleo inalterado. Daí é que, de tempo em tempo, no relato dos professores possam emergir representações que eles construíram nas suas experiências integradoras, na infância. Ou, então, que o seu distanciamento dos papéis que lhes são impostos hoje para o exercício da sua função, atizados por sua subjetividade, faça com que eles mobilizem diferentes lógicas de ação, por meio

das quais o seu papel enquanto professores e as imagens que eles têm dos alunos adquiram conotações diversas.

Pelo fato de as escolas por nós pesquisadas não possuírem um Regimento Escolar até o momento da pesquisa, tivemos de lançar mão de outros documentos que ajudaram a dar conta de uma parte das relações internas ao ambiente escolar. Assim, usamos os registros e ocorrências⁴ realizadas pela escola, identificamos tomadas de decisão coletivas, mais precisamente colegiadas, em favor de ações que melhorassem a convivência em meio escolar e construímos instrumentos de coleta de dados que possibilitassem captar as regras e normas disciplinares, seu funcionamento e sua interferência, ou não, nas interações no ambiente escolar (SILVA, 2007).

Além dos livros de ocorrência, também se lançou mão dos boletins - Boletim de Ocorrência (BO) e Boletim de Intervenção (BI) - de ocorrência realizados para Polícia Militar, por intermédio da Guarda Municipal, que desenvolve um programa específico de atendimento às escolas.

Para cumprir todas as fases de coleta de dados, seguiu-se o modelo apresentado por Debarbieux (1997), que compreende uma combinação entre métodos “quantitativos” e “qualitativos”, para dar conta da complexidade das questões em torno das percepções dos sujeitos envolvidos, a partir das suas “experiências sociais”.

Combinaram-se, assim, na presente tese, a experiência social (DUBET, 1994) e o clima social escolar (DEBARBIEUX, 1997) com as representações sociais (JODELET e MOSCOVICI, 2001) porque se tinha como hipótese que o conjunto das representações dos diversos atores, relativo às suas experiências escolares, parecia conformar o clima social específico a cada estabelecimento de ensino.

⁴ Há um livro de Registros de Ocorrências de uso exclusivo da diretoria da escola, no qual se escrevem episódios que envolvem alunos entre si ou com os professores e funcionários e, eventualmente, com pais de alunos, relativos a transgressões das normas escolares. Há, também, um registro da turma, chamado de Diário de Bordo, no qual o professor registra as ocorrências de indisciplina ocorridas dentro de sala de aula.

CAPÍTULO III

Caminhos metodológicos de como a pesquisa foi realizada: tecendo escolhas

Para o desenho geral de nossa pesquisa, foi determinante para nosso objetivo inicial investigar as representações sobre as funções sociais da escola pública e o impacto destas representações nas relações sociais entre os sujeitos da comunidade escolar, realizada em duas escolas da RMEBH, tomando como referencial teórico os conceitos de experiência social e clima social escolar. O público foi composto por alunos do final do 3º Ciclo, adolescentes de 13 a 15 anos, bem como os adultos envolvidos a partir deles: profissionais da educação e pais.

Para construir os critérios de escolha das duas escolas da RMEBH envolvidas na pesquisa, buscamos a articulação dos indicadores disponíveis que melhor revelassem nossas opções teórico-metodológicas. Ao explicitarmos os caminhos escolhidos para a construção dos dados relevantes ao tema, tendo como pano de fundo teórico a articulação entre os conceitos de clima social escolar e experiência social, revelamos um recorte da realidade social e educacional. Isso porque, ao buscar garantir uma vigilância epistemológica, por meio de indicadores válidos e confiáveis, procuramos consolidar uma articulação específica entre a teoria e a empiria. Os critérios, portanto, não partiram de uma escolha subjetivista, mas estão conectados com as escolhas teóricas da pesquisa. É o que procuramos explicitar a seguir.

Para concretizar as dimensões do conceito clima social escolar, buscamos a utilização dos dados já produzidos sobre a violência em meio escolar na RMEBH, bem como indicadores educacionais sobre a educação no município de Belo Horizonte. Para tanto, utilizamos os dados produzidos pela Guarda Municipal de Belo Horizonte que, desde 2004, vem progressivamente incorporando-se ao ambiente escolar da RMEBH, com a permanência, nas escolas, de um Guarda Municipal, no período de oito horas consecutivas, objetivando a guarda patrimonial e das pessoas, dos equipamentos municipais e vias públicas. Esse trabalho da GMBH vem produzindo registros das infrações e delitos, conforme o código penal brasileiro, por meio de um Boletim de Intervenção (BI), a partir do qual se estabelece um modelo de registro, coleta e sistematização dos dados da atuação dessa instituição de segurança pública municipal. Não há um boletim de intervenção específico para o ambiente escolar, mas esse registro possibilita criar uma referência para definição de tipologia e frequência dos casos nesse ambiente, bem como compará-lo com outros ambientes de atuação da GMBH. No entanto, há uma metodologia de seleção do indivíduo da GMBH que será

designado para o ambiente escolar, por meio de perfil psicológico, sem uma formação específica que o qualifique mais detalhadamente para atuar em ambientes com presença marcante de crianças e adolescentes. Além disso, há um Diário de Informações de Segurança Urbana (DISUR), criado a partir de agosto de 2004, cujo objetivo é informar, de forma sucinta, as intervenções de maior relevância atendidas pelos integrantes da Guarda Municipal. Tivemos acesso ao Departamento de Estatística dessa instituição, a partir do qual pudemos obter os dados produzidos a partir do BI desde 2004 até 2008, momento de nossa coleta de dados, sendo que, com estes dados, obtivemos informações sobre a tipologia das ocorrências específicas dos ambientes escolares, bem como a frequência destas ocorrências. Para ilustrar estes dados, apresentamos o seguinte quadro de tipologia e frequência do ano de 2008:

TIPO DE INTERVENÇÃO	2008
VIAS DE FATO (BRIGA ENTRE ALUNOS)	543
DANO	505
AMEAÇA	320
FURTO	244
DESACATO	183
LESÃO CORPORAL	172
PESSOA FERIDA OU ENFERMA	92
PERTURBAÇÃO DO TRABALHO	91
ESTOURO DE ARTEFATOS	59
INVASÃO DE IMÓVEL	22

Quadro 1 – Intervenções de maior relevância: tipologia e frequência no ano de 2008

Fonte: Departamento de Estatística da GMBH, 2008.

Vale esclarecer que, das 182 escolas da RMEBH, o total de alunos atendidos, em 2008, era de 190 mil, o que possibilita verificarmos que um baixo número de registros denominados como violentos, mesmo que seja necessário ponderar que alguns casos não são registrados pela GMBH, outros são registrados pela Polícia Militar, sendo que não acessamos estes registros. No entanto, os dados fornecidos possibilitaram acessar um *ranking* de escolas, de responsabilidade da GMBH, com maior número de registro das ocorrências, tanto no ambiente escolar como em seu entorno imediato (100 metros). Esclarecemos que, em geral, há uma regularidade nos registros dos guardas municipais, pois eles recebem formação e orientação específica para que isso ocorra. Podemos alertar, no entanto, para a existência de algumas exceções, de modo que algum caso poderá não ser registrado, seja por haver situações que não chegam ao conhecimento do guarda municipal, seja por orientação da direção da escola, que não vê gravidade no fato e não faz a ocorrência deste. Contudo, são

exceções que não invalidam, na origem, a criação e a sistematização dos dados sobre as ocorrências mais graves que vêm ocorrendo no ambiente escolar da RMEBH.

De posse dos dados, pudemos retirar conclusões sobre o que vem sendo denominado como violência nas escolas da RMEBH, de forma mais “objetiva” que os relatos e impressões muitas vezes publicizados pelos meios de comunicação, no calor dos fatos. Entretanto, não há dados ainda organizados quanto a quem é o sujeito da vitimização de cada ocorrência, impossibilitando, no momento, uma análise da tendência à vitimização. Houve comentários da equipe que gerencia o banco de dados da GMBH de que as maiores vítimas seriam, em sua maioria, os próprios alunos, com raros casos de professores e funcionários envolvidos, sendo essa uma lacuna a ser preenchida.

Quanto à tipologia dos eventos e sua frequência, registradas pela GMBH como um indicador significativo para avaliar a violência escolar, afirmamos que o número de eventos, por si só, não revelam o grau de risco de violência, pois episódios simples como “vias de fato” são prevaletentes em relação ao “porte de armas” ou “lesão corporal”, sendo necessário criar um índice de risco de violência escolar com esses dados, hierarquizando o registro dos eventos por gravidade ou periculosidade, de modo a indicar a qualidade das interações no ambiente escolar. Explicando melhor: as escolas possuem, como maior número de registros, as brigas entre os alunos, denominadas “vias de fato”, o que estabelece, por si só, um *ranking* dos eventos registrados. Junto às vias de fato, eventos como porte de arma, de fogo ou branca, são mais graves, não só porque já são delitos, conforme o Código Penal, mas porque podem ocasionar um fato mais grave no ambiente escolar. Na forma simples de classificação das escolas de maior registro, esta periculosidade não é evidenciada.

Além disso, o predomínio de registro de “vias de fato” está mais próximo, numa avaliação geral, das incivildades e indisciplinas do que de infrações legalmente penalizáveis, pois se constitui briga entre meninos(as), incorporadas, na maioria das vezes, no contexto da sociabilidade juvenil. Esses dados podem revelar, em consonância com a pesquisa de Debarbieux (1997), que, nas escolas municipais de Belo Horizonte, há mais problemas com “incivildades” que propriamente de violência nas escolas, sem menosprezar o possível sentimento de insegurança, vivenciados pelos sujeitos envolvidos, especialmente pelos profissionais da educação.

Por outro lado, esclarecemos que Debarbieux (1997), em suas pesquisas na França, procurou relacionar o clima social escolar com o que ele denominou de “determinantes sociais sobre a vida dos estabelecimentos e seus eventuais climas de violência” (DEBARBIEUX, 1997, p. 83). Este pesquisador buscou criar um Índice de Precariedade Social Escolar, por

meio de quatro indicadores: porcentagem de alunos de nacionalidade estrangeira; porcentagem de alunos de origem social desfavorecida; porcentagem de alunos atrasados em mais de dois anos, na relação idade e série; e números de profissionais efetivos nos estabelecimentos escolares franceses (DEBARBIEUX, 1997). Com isso, o autor criou uma tipologia social dos estabelecimentos, pois sua intenção era a de isolar a variável de contexto social, possibilitando uma melhor leitura do clima social escolar a partir dos fatores intraescolares. Portanto, a busca é por isolar os fatores extraescolares para evidenciar, na análise sobre o clima social escolar, os fatores intraescolares associados a ele.

Nesse sentido, para nossos interesses e possibilidades de pesquisa, procuramos nos apoiar nos dados existentes sobre nível socioeconômico (NSE) das escolas da RMEBH. O acréscimo de outros indicadores presentes no contexto extraescolar, que influenciam o clima social escolar, no caso brasileiro, possivelmente deverão ser diferentes que os utilizados no caso francês, algo a ser ainda realizado. Sobre o nível socioeconômico utilizado pela Secretaria Municipal de Educação, vale esclarecer que ele foi criado pelo GAME⁵/FaE/UFMG, e vem sendo utilizado desde 2007, conforme documento da Secretaria Municipal de Educação (SMED),

o indicador de NSE, utilizado pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte-SMED, foi obtido a partir das respostas de cada aluno aos questionários contextuais que são aplicados paralelamente aos testes cognitivos. Perguntas sobre a escolaridade do pai e da mãe e itens de conforto doméstico são utilizadas para o cálculo de NSE. Para gerar esta medida usa-se uma técnica estatística denominada Teoria de Resposta ao Item (TRI). Calcula-se um índice de NSE para cada aluno, e o NSE da escola é a média do índice dos alunos que a compõem. Para analisar os dados de desempenho cognitivo dos alunos da rede municipal de Belo Horizonte estipulou-se um Grupo Referência para cada escola. Este grupo integra escolas com NSE semelhantes. Desta maneira, podemos estabelecer comparações mais justas entre as escolas, considerando suas condições sociais. A média de desempenho cognitivo do Grupo Referência serve de parâmetro para a escola. Este tipo de comparação nos ajuda a enxergar que os fatores extra-escolares são impactantes, mas não determinantes. Dentro de um mesmo Grupo Referência, existem escolas que possuem resultados diversos, isto é, mesmo que elas tenham situações socioeconômicas semelhantes, há escolas que conseguem melhores resultados que outras. (GAME. Contribuições Do Game Para A Análise Dos Resultados Do Simave E Da Anresc/Prova Brasil. SMED-BH. Documento Interno mimeo. 2002, p. 6).

O NSE foi criado com a intenção de isolar a variável socioeconômica, possibilitando criar grupos de referência entre as diversas escolas municipais, a partir da qual é possível uma análise mais adequada dos fatores associados ao desempenho no âmbito intraescolar. O nível socioeconômico é importante, pois revela o peso da origem e das condições socioeconômicas

⁵ GAME – Grupo de avaliações de medidas educacionais, da faculdade de Educação/ UFMG.

dos alunos antes de entrarem na escola, mas não pode ser tomado como fator determinante do sucesso escolar, conforme as teorias de “efeito escola”. Vale esclarecer que estas teorias do chamado “efeito escola” buscam compreender os fatores associados ao desempenho escolar que podem ser reveladores do potencial das escolas de “fazer a diferença” frente às trajetórias de escolarização de seus alunos. É uma linha de pesquisa que busca a compreensão dos processos internos das escolas e que determinam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, por meio de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos, passando a representar um campo de análise denominado “Escola Eficaz” - *School Effectiveness Research Paradigm* (GAME, 2000; SOARES e ANDRADE, 2006).

Dependendo de um conjunto de fatores associados ao desempenho escolar, as práticas escolares têm conseqüências, positivas ou negativas, na trajetória de escolarização dos alunos. Esses resultados podem apontar demandas de políticas públicas para melhoria das escolas, principalmente as que atendem famílias menos desprovidas de recursos econômicos e culturais, a fim de compensar, através da escola, as desigualdades de origem dos alunos.

No Brasil, segundo ALVES e FRANCO (2008),

estudos sobre efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar começaram a ser produzidos a partir de meados dos anos 1990, por grupos de pesquisa formados nas universidades brasileiras com competência para a análise de dados de avaliação em larga escala, como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) [...] Mas, se comparado à literatura internacional, o Brasil apresenta um campo de pesquisa ainda pouco explorado (ALVES e FRANCO, 2008, p. 490).

Os primeiros resultados dessas pesquisas chamaram muita atenção, principalmente pelo fato de mostrarem as enormes desigualdades educacionais no país:

entre as escolas brasileiras a variação costuma ser maior que a observada nos países industrializados, devido à maior segmentação do nosso sistema educacional. /.../ Por esse motivo, qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos (ALVES e FRANCO, 2008, p. 491).

A análise dos resultados de desempenho cognitivo dos alunos

sempre deve incluir o NSE dos alunos que frequentam a escola. Isso não significa estabelecer patamares distintos de aprendizagem para extratos sociais diferentes, mas reconhecer que o trabalho pedagógico com alunos em desvantagens sociais é mais difícil, exigindo grandes empreendimentos e esforços da equipe pedagógica das escolas, para alcançar os objetivos propostos em cada etapa (GAME. Contribuições Do Game Para A Análise Dos Resultados Do Simave e Da Anresc/Prova Brasil. SMED-BH. Documento Interno mimeo. 2005, p. 6).

Para obter os dados do NSE das escolas municipais da RMEBH, bem como o indicador de qualidade da educação destas, tivemos acesso ao banco de dados das pesquisas realizadas pelos pesquisadores do Grupo de Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da UFMG. Os resultados destas pesquisas, bem como os caminhos metodológicos utilizados pelos pesquisadores, foram publicados com o título “Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas Municipais de Belo Horizonte” (SOARES e ANDRADE, 2006). Neste trabalho, por meio das técnicas estatísticas Teoria de Resposta ao Item (TRI) e modelos de regressão para dados hierárquicos, foram construídas três medidas caracterizadoras de uma escola: o nível socioeconômico (NSE), as medidas de qualidade (QUALI) e as médias de equidade criadas com a ajuda de modelos hierárquicos.

A primeira medida utilizada por nós, na escolha das escolas a serem pesquisadas, foi o nível socioeconômico (NSE) das escolas, medida criada a partir das características socioeconômicas dos alunos atendidos pelas escolas. Para a criação desta medida,

toma-se o NSE como traço latente, ou seja, como característica que não pode ser medida diretamente. Ela se manifesta através de indicadores de renda, isto é, a presença de bens de conforto doméstico na residência do estudante, a ocupação e escolaridade de seus pais. Os dados para implementação desta proposta vieram do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional – SIMAVE, aplicado em 2002 nas escolas estaduais e municipais de Belo Horizonte, e dos vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, referentes aos anos de 2002, 2003 e 2004 (SOARES e ANDRADE, 2006, p. 110).

Vale esclarecer que, no trabalho desenvolvido por Soares e Andrade (2006), foi construída a medida de nível socioeconômico (NSE) das escolas da RMEBH, bem como das escolas das redes estadual e particular, como meio de garantir uma análise ampla do desempenho dos alunos, por meio da “análise de qualidade das escolas de Belo Horizonte, através de modelo onde a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos é controlada” (SOARES e ANDRADE, 2006, p. 107). Para nossa pesquisa, a medida NSE é importante para revelar o peso, ou não, da origem e das condições socioeconômicas dos alunos antes de entrarem na escola, sobre o clima social escolar, pois permite correlacionarmos os dados do NSE com os dados obtidos por meio dos boletins da GMBH.

Por outro lado, para medida de qualidade da educação é preciso firmar, antes de tudo que,

a média do desempenho cognitivo dos alunos de uma dada escola não pode ser tomada como medida de sua qualidade, já que escolas diferentes têm alunos com perfis socioeconômicos muito diferentes e é amplamente conhecida a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos da educação básica. Diante disso, tomar a medida de desempenho como mediada de qualidade é favorecer de forma

inaceitável as escolas particulares que atendem a alunos socioeconomicamente mais favorecidos (SOARES e ANDRADE, 2006, p. 118).

Para Soares e Andrade (2006), a medida de qualidade, “sintetiza a excelência cognitiva de cada escola, após descontados o efeito do NSE dos alunos na sua nota. Mede quanto a escola, por suas políticas e práticas internas, aumenta o desempenho cognitivo de seus alunos” (op. cit., p. 118). Sem esclarecer todo processo de construção estatística para tal construto, é preciso afirmar que o indicador de qualidade da escola usado nesta pesquisa “é o efeito da escola obtido após ajuste aos dados de um modelo hierárquico de regressão, onde a variável resposta é a proficiência dos alunos” (op. cit., p. 118). Esta medida aparece secundariamente como referência para nossas análises de dados e escolhas da pesquisa, mas tem significado importante para determinar o peso do clima social escolar como um dos fatores associados ao desempenho escolar. Ela não assume centralidade em nossas análises devido aos nossos limites teóricos e técnicos para lidar adequadamente com esse tipo de construto estatístico, sendo necessário que isso ocorra em pesquisas futuras. Portanto, em nossa pesquisa, os indicadores de NSE e os dados da GMBH são tomados como referência para a construção dos critérios de seleção das escolas pesquisadas, mesmo que a medida QUALI seja utilizada secundariamente nessa definição das escolas.

Por meio dos dados fornecidos pela GMBH, passamos a ter uma visão da tipologia das ocorrências de infrações e delitos registrados no interior das escolas municipais, sua frequência, sua distribuição, por regional e por estabelecimento escolar da RMEBH. Passamos, então, a uma etapa ainda ampla, para correlacionar os dados de violência escolar, fornecidos pela GMBH, com os dados de NSE das escolas municipais. Não utilizamos análises de regressão, metodologia quantitativa mais adequada para essas correlações, mas fomos visualmente estabelecendo, primeiramente, análises sobre a relação violência escolar e NSE das dez primeiras escolas no *ranking* de registros de ocorrências da GMBH.

Esclarecemos que a Secretaria Municipal de Belo Horizonte utiliza modo específico de definir o NSE das escolas, tendo como referência para a escola de mais baixo nível o de número 1 e a escola de mais alto nível o de número 6. Nos dados fornecidos pelo GAME, as referências utilizadas são outras, sendo que a escola de mais baixo NSE é de -0,570, dentre as escolas municipais e de mais alto NSE é de 0,739. Essa diferença, no entanto, não impede compatibilização desse indicador para as análises necessárias. Por outro lado, na pesquisa de Soares e Andrade (2006), quanto às medidas QUALI, temos o mais baixo de -1,622 e o mais alto de 1,034. Vale evidenciar que esses modelos de isolamento de dados de contextos extraescolares são fundamentais para a análise do efeito escola e, para o nosso caso, para

avaliar os fatores intraescolares que influenciam o clima social escolar. É o que buscamos fazer conforme os dados apresentados abaixo:

ESCOLA*	REGIONAL	2008	NSE
E. M. Dona Flor	Barreiro	77	-0,132
E. M. Menino Maluquinho	Centro Sul	75	-0,223
E. M. Visconde de Sabugosa	Centro Sul	73	-0,163
E. M. Tio Barnabé	Leste	72	-0,377
E. M. Dona Benta	Leste	57	-0,457
E. M. Manuelzão	Pampulha	57	-0,057
E. M. Miguilim	Barreiro	50	-0,475
E. M. Iracema	Norte	29	-0,145
E. M. Sagarana	Barreiro	24	-0,053
E. M. Tia Nastácia	Barreiro	20	-0,411

* Foram utilizados nomes fictícios para garantia do sigilo das escolas pesquisadas.

Quadro 2 – Dez primeiras escolas no *ranking* de registros de ocorrências

Fonte: Departamento de Estatística da GMBH, 2008.

Nessa primeira análise da relação entre os dados de NSE e o *ranking* de escola com maiores registros de eventos de violência em meio escolar, pois são considerados atos infracionais pela GMBH, concluímos que não são as escolas de mais baixo NSE que estão nos primeiros lugares desse *ranking*. Parece possível afirmar que o NSE é importante, mas não fator determinante da violência em meio escolar nas escolas municipais de Belo Horizonte. Lembramos que muitas das escolas que possuem baixo NSE não se apresentam nos primeiros lugares desse *ranking* estabelecido a partir dos registros de eventos de violência nas escolas municipais pela GMBH. Como Debarbieux (1997), em consonância com as pesquisas do efeito escola, ter essa variável de contexto de origem social isolada nos permite compreender que há outros fatores diretamente intraescolares que podem explicar como certas escolas fazem a diferença na construção de interações sociais favoráveis à aprendizagem entre os sujeitos da escola.

Nesse processo de construção de critérios adequados à problemática do clima social escolar e da violência em meio escolar, sem apresentar justificativa do uso desse conceito a partir da literatura acadêmica, incluímos o critério de territorialidade como importante indicador de contextos socioculturais semelhantes, pois, além de manter o critério de análise sobre escolas de uma mesma regional administrativa, optamos por um recorte de escolas da uma mesma microrregião.

Garantimos a comparabilidade entre as escolas escolhidas com base nos seguintes critérios: a) de isolamento da variável de contexto, por meio do uso do NSE das escolas, mesmo que em níveis diferenciados; b) do critério de territorialidade, por meio do recorte de

microrregião; e c) do critério de baixo registro de ocorrências, com posição de pouco destaque no *ranking* de registro da GMBH. Importa lembrar que as escolas foco da pesquisa oferecem atendimento aos jovens de 13 a 15 anos, matriculados no 3º Ciclo Ensino Fundamental e frequentando o último ano deste ciclo, conforme será mais bem esclarecido linhas abaixo, na caracterização das escolas.

A partir destes critérios, e analisando os bancos de dados, chegamos a uma escola, de 3º ciclo, que apresentava baixíssimo NSE, com medida QUALI significativa e baixíssimos registros de ocorrência da GMBH, pertencente a uma regional administrativa específica. Esta escola foi denominada, nesta pesquisa, de Escola Esmeralda, conforme o quadro abaixo, garantindo, desse modo, o sigilo quanto à sua identificação. No contexto regional, cuja identificação será omitida por questão de sigilo, esta escola estava em uma mesma microrregião de outra escola que possuía um NSE positivo, com nível QUALI significativo e baixíssimos registros de ocorrências da GMBH. Esta segunda escola foi denominada de Escola Turquesa, preservando, também, a sua identificação, conforme o seguinte quadro:

Escola/ Bairro	Dados obtidos			GMBH
	NSE	QUALI	Equi	
E.M. Esmeralda	-0,490	0,056	-0,120	GMBH 41°, mais baixo NSE
E.M. Pedra Bonita	+0,049	-1,622	-0,208	GMBH 12°, mais baixo QUALI
E.M. Rubi	+0,395	0,828	-0,178	GMBH 132°
E.M. Turquesa	+0,267	-0,071	-0,017	GMP 84°, mesma microrregião
E.M. Safira	-0,237	-0,205	-0,98	GMBH 103°
E.M. Granada	+0,123	0,301	-0,277	GMBH 58°
E.M. Ametista	- 0, 246	0, 889	-0,093	GMBH 137°
E.M. Opala	0,386	0, 729	-0,048	GMBH 157°

* Os nomes das escolas são fictícios, buscando preservar sigilo da regional, bem como destas escolas.

Quadro 3 – Registro de ocorrência da GMBH por microrregião

Fontes: Departamento de Estatística da GMBH, 2008 e banco de dados da pesquisa de Soares e Andrade, 2006.

A partir do quadro acima se pode verificar que, na mesma regional, temos o exemplo de como o isolamento da variável de contexto, a partir do NSE, poderá ajudar a compreender casos contrários aos buscados pelas pesquisas em efeito escola. Por exemplo, temos a Escola Pedra Bonita com NSE positivo, com medida QUALI muito baixa e com destaque significativo no *ranking* das escolas com maior número de registros de ocorrências pela GMBH. Este exemplo revela como há casos em que fatores intraescolares podem estar influenciando no clima escolar negativo e, ainda, no baixo desempenho escolar dos alunos atendidos por esta escola.

3.1 Caracterização das escolas pesquisadas⁶:

3.1.1 Escola Turquesa

A **Escola Turquesa** iniciou suas atividades em fevereiro de 1991, em prédio provisório. Em junho de 1995, mudou-se para o endereço atual e faz parte de uma microrregião de um bairro pertencente a uma Regional Administrativa juntamente com outras quatro escolas municipais - incluindo a **Escola Esmeralda** -, uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e mais sete creches conveniadas da Prefeitura de Belo Horizonte. Desde sua inauguração, a escola sempre funcionou em dois turnos - manhã e tarde - atendendo aos alunos matriculados no último ano do 2º ciclo e todos os anos do 3º ciclo. Conta com 20 salas de aula e 1168 alunos com idades que variam de 11 a 14-15 anos e 60 professores, sendo: 38 com pós-graduação, 02 (dois) com mestrado, 01(um) com doutorado e 02(dois) doutorandos.

O prédio que abriga a escola é moderno, contando com espaços amplos e organizados numa disposição arquitetônica que facilita o controle da circulação dos alunos e funcionários. Além das 20 salas de aulas, conta com salas de professores, coordenação, direção, secretaria da escola, uma cantina ampla, duas quadras de esportes, sendo uma coberta e a outra descoberta. É bem cuidada, com pintura nova e sem nenhuma pichação.

Muitos projetos pedagógicos, realizados por professores de diversas disciplinas, a partir de 2001, contemplam as diferenças, especialmente étnicas e sociais, buscando trazer para o interior da escola uma discussão sobre a postura das pessoas diante da diversidade. São projetos representativos:

- “Adolescente Integral” (discute diferenças sociais e aborda questões relacionadas a emoções, violência e sexualidade);
- Trabalho em Grupo: “Exercício de Convivência”;
- “Guerra no Iraque” (estimula a valorização da vida humana e a abordagem das diferenças no âmbito mundial);
- “Dia do Índio”;
- “África” (aborda influência da cultura africana no Brasil, diferenças étnicas na África e conflitos étnicos);

⁶ Todas as informações que compõem esta caracterização das escolas foram obtidas por meio de um documento interno das escolas denominada “Portifólio das Escolas”, construído sob orientação da SMED/PBH.

- “Cantando a História do Samba” (aborda diferenças étnicas e sociais, fortalecimento do movimento de resistência e de afirmação do povo negro);
- “Projeto Identidade” (aborda diferenças sociais, religiosas, étnicas e de aprendizagem, por meio de pesquisas na família);
- “Consumo e Trabalho: um Estudo do Capitalismo e sua Extensão na Vida Humana” (projeto interdisciplinar visando à compreensão do capitalismo como manifestação cultural do mundo ocidental, percepção do homem no contexto histórico-cultural; avaliação dos hábitos e costumes; postura interdisciplinar como superação das barreiras individualistas criadas pelo modelo capitalista; conhecimento e valorização de outras organizações étnicas).

Quanto aos desafios da aprendizagem, a escola realiza um Projeto Permanente de Atendimento Diferenciado ao Aluno (PADA), cujo objetivo principal é o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática básica. Este projeto atende aos alunos uma ou duas vezes por semana, em horário extraturno. Outra forma de atendimento é o projeto “Horário Compartilhado”, que acontece no próprio turno do aluno e propicia um trabalho mais individualizado e com um grupo menor de alunos, já que dois professores fazem o atendimento a uma mesma turma, no mesmo horário.

3.1.1.1 Questões disciplinares

Nos projetos, as questões disciplinares são tratadas pontualmente em atividades que têm como objetivo a formação dos alunos nesse aspecto. Estes projetos manifestam a preocupação e a atuação da escola nas questões disciplinares.

São exemplos de projetos realizados:

- “Projeto Socialização” (atendimento especial aos alunos que apresentam dificuldade no processo de socialização, com um trabalho que leve a respeitar as diversidades e a integração em atividades que promovam as relações interpessoais e a autoestima);
- “Filosofia para Crianças: Educação para o Pensar” (aprendizagem de princípios e valores na convivência com o outro, respeito ao ponto de vista dos outros e suas diferenças como pessoas);
- “Projeto Paisagismo” (conscientização de que o espaço é de todos, incentivando o cuidado e a conservação dos jardins, pátios e demais dependências).

É evidente a importância que essa dimensão tem e o rigor com que tais questões são tratadas. É necessário destacar a preocupação em manter um diálogo permanente com os alunos com problema de disciplina e o tratamento dado aos casos disciplinares mais graves, de acordo com os registros nas atas, salientando, porém, a limitação legal a que a escola está sujeita:

- Solicitação da presença da família na escola;
- Solicitação da presença da família nas aulas;
- Encaminhamento ao Conselho Tutelar;
- Termo de compromisso-responsabilidade feito entre escola, família e aluno;
- Sugestão de suplência ou EJA, quando o aluno possui a idade apropriada;
- Pedido, feito pela escola, de acompanhamento psicológico, com relatório médico;
- Sugestão de mudança de turno (mais frequente);
- Sugestão de mudança de escola (como último recurso);
- Encaminhamento à Divisão de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente (DOPCAD), atual Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente (CIA).

São esses os principais pontos de caracterização que apresentamos aqui sobre a Escola Turquesa.

3.1.2 Escola Esmeralda

A **Escola Esmeralda** foi fundada em 1988, para atender a uma demanda da vila que havia se formado nos arredores de bairro mais antigo da região. O nome dado a escola foi em homenagem a um grande fazendeiro da região que doou a área para a construção do prédio escolar. Inicialmente, funcionou como escola primária, atendendo a alunos do pré à 4ª série, até 1994. Por exigência da comunidade, a partir de 1998, foi implantada a extensão gradativa de 5ª a 8ª série, atualmente denominados último ano do 2º ciclo e todos os anos do 3º ciclo. O principal motivo desta extensão foi a dificuldade que as mães encontravam para matricular seus filhos nas escolas da região.

A **Escola Esmeralda** iniciou suas atividades, em 1989, com nove (nove) turmas em cada um dos dois turnos, aproximadamente 600 (seiscentos) alunos e 18 (dezoito) professoras. Passou a funcionar em três turnos, a partir do ano de 1991, com a criação de quatro (quatro) turmas de suplência, atendendo à demanda da comunidade que reivindicava seus direitos. Em

1995, passou a funcionar com ensino regular comum, de acordo com o processo de abertura das turmas. Em 2008, possuía 907 (novecentos e sete) alunos, em 14 turmas e 51 (cinquenta e um) professores.

A disposição arquitetônica da escola favorece o controle da circulação dos alunos e funcionários. Possui, além das 14 salas de aula, salas para a direção, coordenação, secretaria, sala de professores, um laboratório de informática, cantina e quadra de esportes coberta, sendo que é evidente como a escola foi sendo ampliada e sofreu reformas ao longo do tempo, especialmente porque seus corredores são estreitos e há pouco espaço para o pátio da escola.

A região onde se localiza a Escola Esmeralda constitui-se de um aglomerado de barracos, com uma população flutuante vinda, principalmente, do nordeste de Minas e do interior da Bahia, que migraram em busca de emprego e de melhores condições de vida. Pode-se constatar o fato por meio da leitura dos documentos que eram apresentados por ocasião da matrícula. Também foi realizada uma pesquisa entre os alunos do noturno, em 2004, atestando o fato. Até recentemente, as ruas eram becos tortuosos, o esgoto corria a céu aberto. Crianças, porcos, galinhas dividiam o espaço estreito entre os barracos e as casas. Uma das características dessa comunidade era a não existência de uma organização que a agregasse. Seus moradores conviveram por longos anos, com a esperança do dia em que seriam indenizados para a construção do prolongamento de uma grande avenida de Belo Horizonte. Recentemente, a região foi incluída no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do governo federal, que, dentre seus seis eixos de intervenção, possui um eixo específico na área de habitação. A partir do PAC foi realizado um projeto de nova urbanização da Vila, com alguns moradores que receberam indenização e foram transferidos para outros bairros e a maioria teve acesso à nova moradia em prédios construídos pelo PAC. Todas essas mudanças estavam acontecendo no momento da pesquisa e havia expectativas de como essas transformações fossem impactar no sentimento de pertença e cidadania daquela comunidade, bem como em seus reflexos na convivência das crianças, adolescentes e suas famílias no ambiente escolar.

A escola apresenta um alto índice de famílias atendidas pelos programas sociais mantidos pelos Governos Federal e Municipal, sendo os dados, quanto ao levantamento de 2006: Bolsa Escola Municipal (BEM) – 243; Bolsa Escola Federal (BEF) – 04; Bolsa Família (BOFA) – 275; Sem Bolsa – 385. Segundo a caracterização dos profissionais da escola, as crianças e adolescentes que constituem a principal clientela da Escola Esmeralda são “carentes”, vindos de famílias geralmente comandadas por mulheres, com alto nível de violência. As diferenças sociais existentes entre a população do bairro, de classe média, e a

população da vila, de profunda exclusão, criaram antagonismos e preconceitos que se manifestaram inicialmente pela dificuldade de acesso às escolas da região, sendo este o motivo principal que levou a comunidade a se unir e pedir a implantação das séries finais do ensino fundamental. Pela sua localização, foi uma escola que lidou com dificuldades para manter o quadro de professores, especialmente pelos desafios pedagógicos e sociais em lidar com alunos em grande vulnerabilidade social. A alta rotatividade dificultou, por um bom tempo, o enraizamento de um trabalho pedagógico mais duradouro.

Quanto aos desafios da aprendizagem, existiram projetos de reforço escolar que atendiam aos alunos no extraturno, em salas cedidas pela Paróquia, vizinha à escola, mas estes não apresentaram resultados muito significativos devido à baixa frequência da maioria dos atendidos. À noite, entre 2000 e 2002, foi montado um projeto, paralelo às aulas de Português, em que os alunos com dificuldades em alfabetização eram atendidos por uma especialista, em sala separada. O Projeto Lapidar foi implantado em 2001 e, a partir de 2003, passou a atender todos os alunos com problema de alfabetização. No segundo turno, o projeto Lapidar atendia às crianças com dificuldade de aprendizagem, por meio de estratégias diferenciadas, conforme a viabilidade da presença dos alunos. Foram atendidas, até o ano de 2006, cerca de 70 (setenta) crianças no projeto Lapidar do turno da tarde, que compreende os educandos do 1º ciclo e do início do 2º ciclo. No turno da manhã, eram atendidos cerca de 21 (vinte e um) alunos do 2º e 3º ciclos. No ano de 2008, novos projetos da Secretaria de Educação passaram a tratar dos casos de dificuldade de aprendizagem, aproveitando as experiências que a escola já havia construído.

3.1.2.1 Questões disciplinares

Segundo os profissionais da educação, de forma geral, pela dificuldade das famílias, os alunos trazem dificuldades de ajuste à rotina e aos hábitos, comprometendo sua dimensão cognitiva. A escola procura estabelecer uma rotina que proporcione segurança. As regras, conforme o código disciplinar da escola, são claras e explicadas com objetividade. Oferece-se sempre ajuda à família, buscando, junto às mães, alternativas para solucionar os problemas ocorridos na escola. Quando acontecem casos de muita gravidade, como ameaças de morte, a família é comunicada, é feita uma ocorrência por escrito na escola e, se necessário, a Polícia Militar é chamada para fazer um BO.

Quanto às atividades culturais e extraescolares, a escola proporcionava visitas a museus, cinemas, parques etc. Também foram oferecidas novas opções de leitura, com o

aumento do acervo da biblioteca que, até 2003, compreendia basicamente livros didáticos, paradidáticos, de formação para professores e um pequeno número de exemplares para alunos de 1º ciclo. Foram feitas compras sistemáticas, tentando contemplar todas as faixas etárias e uma maior variedade de interesses (romances, policiais, poesias, *best sellers*, clássicos infantis, juvenis e adultos, terror, humor, teatro etc.). Há claro investimento na ampliação do interesse pela leitura tanto dos alunos como da comunidade escolar. A sala de informática, com 10 (dez) máquinas, também se constitui em importante ferramenta, sendo usada pelos alunos para buscas na *internet*, *e-mail*, *blogs*, edição de textos, jogos etc. O uso desta sala de informática foi potencializado quando a escola passou a incorporar o Projeto Rede.Lê - Inclusão e Letramento Digital, projeto em parceria da UFMG e a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Além disso, desde 2004, passaram a ser oferecidas na escola as oficinas de capoeira e dança, sendo que estas oficinas fazem sucesso entre os adolescentes, objetivando que os alunos passem a considerar a escola como um espaço de lazer importante em suas vidas, uma vez que não existe, no entorno da escola, lugar adequado para que os jovens possam exercer suas atividades sociais. Houve, então, diminuição nos eventos de depredações e pichações, pois uma nova relação de respeito em relação à escola parece ter se formando, tanto nos alunos quanto nos pais, que estão mais pacientes e preparados para ouvirem e ser ouvidos, diminuindo sensivelmente o desrespeito e a agressividade.

No entanto, há demandas para além da escola, que exigem, por exemplo, a parceria desta com outros órgãos do governo, como o Posto de Saúde para enfrentar problemas como gravidez na adolescência, oferecer noções de puericultura, auxiliar na prevenção do uso de drogas, trabalhar questões ligadas à sexualidade, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) ou ainda para realizar encaminhamentos mais específicos, tais como tratamento contra pediculose e escabiose, condução, para o Posto de Saúde, de crianças que sofrem abandono familiar, abastecimento de remédios, esclarecimento e encaminhamento das famílias para obtenção de benefícios assegurados pela rede pública de assistência social.

É com esse conjunto de ações pedagógicas que as escolas Esmeralda e Turquesa vêm caracterizando seu modo específico de tratar os desafios da educação e determinar um modo de interação próprio em ambiente escolar. A escolha e participação destas escolas foram definidas pelos critérios já declarados anteriormente, mas o modo como conduzimos esta participação foi composto pela adequada utilização de metodologia quantitativa e qualitativa, conforme nossos referenciais teóricos. É o que passamos a apresentar a seguir.

3.2 Desenho geral da pesquisa e dados quantitativos

O desenho geral de nossa pesquisa, em consonância com as pesquisas de Debarbieux (1997) e de Dubet (1994), possui duas etapas distintas e complementares: uma quantitativa, a partir da aplicação de um questionário entre adultos e estudantes das duas escolas escolhidas para a pesquisa: Escola Esmeralda e Escola Turquesa, de uma mesma microrregião, inseridas em uma regional administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte e outra qualitativa, a partir de grupos focais, com representatividade dos segmentos: alunos, profissionais da educação e pais. Foram estes nossos passos metodológicos para o trabalho de campo, sendo que o plano de coleta e análise dos dados foi composto de três etapas durante a pesquisa: (1) aplicação de questionários, sistematização dos dados por meio de gráficos e construção de apresentação-modelo, como instrumento para orientar os encontros dos grupos focais; (2) restituição dos resultados dos questionários em sessões de dois grupos focais, em cada uma das escolas escolhidas, com o objetivo de colher as representações dos diversos sujeitos sobre a experiência de escolarização e os fatores explicativos para a compreensão do clima social escolar específico, configurados a partir da “conversação” ou interação entre os sujeitos; (3) codificação e análise das transcrições das sessões dos grupos focais, a partir das lógicas da ação que compõem a experiência social, conforme Dubet (1994).

Algumas questões metodológicas se apresentaram como escolhas a serem tomadas, que implicariam a garantia de rigor da pesquisa, sendo estas: o tipo de recorte da amostra, baseado nos critérios da escolha das duas escolas, ao garantir a efetivação dos objetivos da pesquisa poderia prejudicar os possíveis elementos de generalização da análise do clima social escolar das diversas escolas que compõem a RMEBH? Os elementos de comparabilidade de dados, definidos nos critérios de escolha das escolas, sustentam os possíveis resultados a serem obtidos na pesquisa?

Dessa forma, passamos a construir caminhos metodológicos no contexto de nossos desafios e limites enquanto pesquisadores. A primeira constatação foi de que a metodologia de pesquisa quantitativa em Educação exige a apropriação de conhecimentos teóricos e técnicos específicos, para que seja possível o adequado uso desta metodologia. Mesmo que tenhamos o desafio de superar, em processo, nossas limitações de formação, tivemos que enfrentar o desafio de aproximação desse campo de saber. Isso porque em toda pesquisa quantitativa, os chamados *surveys*,

têm sido usados com o sentido implícito de *survey* por amostragem, por oposição ao estudo de todos os componentes de uma população ou grupo. Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou uma parcela - uma amostra - de uma população, para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada. Embora a prática de usar amostras seja aceita mais ou menos tacitamente, as razões para amostrar, em geral, não são conhecidas. [...] Há duas razões para justificar a amostragem: tempo e custo (BABBIE 1999, p. 113).

Portanto, para iniciar a pesquisa, e sua etapa quantitativa, seria necessário definirmos nosso tipo de amostragem. A população poderia ser tomada como todos os estudantes do final do 3º ciclo da RMEBH para, daí, justificarmos nossa amostra? Esse caminho desvirtuaria nossa construção metodológica, baseada nos critérios já explicitados?

Por outro lado, segundo Babbie (1999),

se todos os membros de uma população fossem idênticos uns aos outros em todos os sentidos, não haveria necessidade de procedimentos cuidadosos de amostragem; qualquer amostra seria suficiente. De fato, neste caso extremo de homogeneidade, um caso bastaria como amostra para estudar as características de uma população. [...] Mas, se há variação ou heterogeneidade na população estudada, o pesquisador deve usar procedimentos de amostragem mais controlados (BABBIE, 1999, p. 118).

Como sustentar uma homogeneidade ao tomarmos um conjunto de alunos de uma turma, sem que pensássemos tão detalhadamente em critérios de amostragem que garantissem a representação da heterogeneidade existente em uma turma real?

Além disso,

uma amostra de indivíduos de uma população deve conter essencialmente a mesma variação existente na população, para permitir descrições úteis dela. A amostragem probabilística é um método eficiente para extrair uma amostra que reflita corretamente a variação existente na população como um todo (BABBIE, 1999, p. 119).

Para a construção dessa amostragem, deveríamos recorrer ao método probabilístico, revelador da variação existente numa população estudantil?

No entanto,

apesar da superioridade dos métodos de amostragem probabilístico na pesquisa de *survey*, às vezes usam-se métodos não probabilístico em seu lugar, em geral em situações em que a amostragem probabilística seria dispendiosa demais e/ou quando a representatividade exata não é necessária (BABBIE, 1999, p. 152).

Não podemos afirmar que a variação existente na população estudantil é irrelevante para nossa pesquisa, mas a possibilidade de recorrer a métodos não probabilísticos é algo cientificamente sustentável.

Conforme Babbie (1999),

ocasionalmente, pode-se selecionar a amostra baseado no próprio conhecimento da população e dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa. Este método de amostragem é às vezes chamado de amostragem intencional ou por julgamento.[...] Algumas vezes, você quer estudar um pequeno subconjunto de uma população maior, onde muitos membros do subconjunto são facilmente identificados, mas cuja enumeração seria quase impossível (BABBIE, 1999, p. 153).

Nossa amostragem, portanto, não sendo probabilística, se sustenta em nossas intenções de pesquisa e se apoia, especialmente, nos critérios explicitados anteriormente, que nos fizeram escolher as duas escolas. Tomamos como unidade de análise a escola, devido ao caráter contextual e relacional do clima social escolar, bem como o enfoque teórico apoiado nas pesquisas de efeito escola (BABBIE, 1999). Porém, níveis diferenciados de *status* dos sujeitos estão envolvidos, quais sejam: indivíduos que representam cada segmento que compõe a comunidade escolar, como alunos, profissionais da educação (professores e funcionários) e pais; cada tipo de escolas separadamente, inseridas em uma regional administrativa. O público envolvido, como dito anteriormente, foi composto de adolescentes de 13 a 15 anos (final do 3º Ciclo), bem como os adultos envolvidos a partir deles: professores, gestores, pais etc. Nesse sentido, esclarecemos que, conforme os objetivos da pesquisa e a população-alvo, inicialmente definida, fizemos a identificação de duas turmas de alunos, do final do 3º ciclo, de cada uma das escolas escolhidas, com resultados distintos na avaliação dos seus desempenhos escolares e na vivência da interação com as regras de convivência no ambiente escolar. Essa escolha também se sustentou em uma relação de confiança de que a coordenação pedagógica é boa informante para a definição da heterogeneidade do desempenho das turmas. Com essa justificativa, explicitamos nossos procedimentos amostrais não probabilísticos, o que não prejudicaria, em nosso entendimento, a busca de rigor de uma pesquisa acadêmica.

Após contatos e formalização do processo de pesquisa, passamos ao primeiro momento do trabalho de campo: a aplicação de um *survey* sobre clima social escolar, replicando as questões utilizadas nas pesquisas de Debarbieux (1997), cujo objetivo é apreender as dimensões que compõem este clima - violência escolar, sentimento de insegurança e incivilidade/indisciplina.

Aqui, vale mais uma reflexão metodológica no tocante ao lugar que ocupa o questionário aplicado na busca da adequada conexão entre teoria e empiria, pois

a maneira como formulamos a pergunta ou da terminologia empregada, isto é, o modo como a questão é apresentada, a sequência em que aparece, o formato da questão /.../ (pode) ilustrar a importância da escolha exata da terminologia e construção da pergunta na maximização da validade dos dados obtidos (SIMÕES e PEREIRA, 2007, p. 243).

Para nós, com as devidas adequações de tradução do francês para o português, a forma como o questionário produzido nas pesquisas de Debarbieux parece cumprir, com rigor, esse objetivo de validação desse instrumento de coleta de dados. Além disso, apresenta-se, aqui, também, a necessidade de padronização do *survey* “enquanto uma necessária padronização de significados. O objetivo da padronização é a correspondência entre o sentido pretendido pelo pesquisador e a interpretação feita pelo entrevistado – fator central para a válida e comparabilidade dos dados” (SIMÕES e PEREIRA, 2007, p. 247).

O questionário aplicado aos participantes das pesquisas, proposto por Debarbieux (1997), comporta oito perguntas com cinco escalas diferentes, que podem testar a intensidade do sentimento quanto ao clima social escolar, sendo as seguintes questões: (1) Como você considera sua escola? a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa; (2) Como é seu relacionamento entre os alunos na sua escola? a) muito ruim; b) ruim; c) médio; d) bom; e) muito bom; (3) Como é a relação com seus professores? a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa; (4) Como é a relação com os funcionários na sua escola? a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa; (5) Como é a relação com a direção da escola? a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa; (6) Como considera a região que sua escola está localizada? a) muito ruim; b) ruim; c) média; d) boa; e) muito boa; (7) Existe violência na sua escola? a) demais; b) muita; c) mais ou menos; d) um pouco; e) nenhuma; (8) Na sua opinião, em sua escola se aprende: a) muito mal; b) mal; c) mais ou menos; d) bem; e) muito bem (conforme anexo).

É importante evidenciar que uma escala é uma

medida composta construída com base numa estrutura de intensidade entre os itens da medida. Na construção de escalas, os padrões de resposta entre vários itens são ponderados, enquanto na construção de índices as respostas individuais são ponderadas e os escores independentes são somados (BABBIE, 1999, p. 232).

A escala construída no instrumento utilizado nas pesquisas de Debarbieux segue o chamado escalonamento *Likert*, sendo que

o valor particular deste formato é a ordinalidade não ambígua das categorias de resposta./.../ O escalonamento likert também se presta a um método bastante direto de construção de índices. Já que se usam categorias idênticas de resposta para os vários itens que medem uma variável, cada um destes itens podem ser ponderados de maneira uniforme (BABBIE, 1999, pp. 232-233).

É nesse contexto de medida de intensidade que a disposição da escala busca captar a “direção” do item ao medir, como itens negativos, com o termo “muito ruim”, bem como seu oposto positivo com o termo “muito bom/boa”, ou ainda por meio dos termos opostos, como demais e nenhuma. Vale, ainda, refletir que, “na entrevista do *survey*, ao interpretar a pergunta, o entrevistado busca, no enunciado, ‘pistas’ para inferir os significados pretendidos pelo pesquisador: as alternativas de resposta ou a sequência em que a questão aparece, por exemplo, são fontes para sua interpretação da pergunta” (SIMÕES e PEREIRA, 2007, p. 245). Essas reflexões nos esclarecem as decisões tomadas e reafirmam o necessário rigor científico na coleta ou construção dos dados da pesquisa, também presentes na ordem em que estão dispostas as alternativas de respostas do instrumento utilizado, evidenciando uma intencionalidade voltada a melhor relação possível entre teoria e empiria.

Ao utilizarmos o questionário das pesquisas desenvolvidas por Debarbieux (1997), nossa intenção foi manter as questões originais, visando à condição de comparabilidade das pesquisas que vêm sendo realizadas nos países europeus, sob essa base metodológica. Além disso, após a pesquisa desenvolvida, podemos avaliar se as questões são realmente adequadas ao nosso contexto cultural ou se será necessária uma tradução cultural e contextual para o caso brasileiro. No entanto, introduzimos questões específicas para identificar o perfil do respondente, sendo as seguintes para o grupo de alunos: (1) Ano de nascimento; (2) Sexo (feminino ou masculino); (3) Cor ou raça, conforme modelo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (branca, amarela, parda, preta, indígena); (4) Você teve interrupções na vida escolar? (não, sim e por quê?) (5) Com quem você mora? (pais, tios, avós, amigos, outros), (conforme anexo: questionários aplicados).

Também fizemos pequenas adaptações para a aplicação junto aos adultos (ver anexo: questionários aplicados), mantendo o caráter das questões acima descritas, com o acréscimo específico de questões para identificar o perfil do respondente, sendo as seguintes para o grupo de pais: (1) Ano de nascimento; (2) Sexo (feminino ou masculino); (3) Cor ou raça, conforme o modelo do IBGE (branca, amarela, parda, preta, indígena); (4) Estado civil (solteiro, casado/amasiado, divorciado, viúvo, outros); (5) Você é pai ou mãe de aluno(a) desta escola? (sim, não), (número de filhos na família). Em relação aos profissionais da escola, tivemos, para identificação de perfil, as seguintes questões: (1) Ano de nascimento; (2)

Sexo (feminino ou masculino); (3) Cor ou raça, conforme o modelo do IBGE (branca, amarela, parda, preta, indígena); (4) Estado civil (solteiro, casado/amasiado, divorciado, viúvo, outros); (5) Você tem filhos? (sim ou não), (número de filhos na família), (seus filhos estudam nesta escola?).

Na escola Turquesa, foram aplicados 92 questionários ao total, sendo 50 aos alunos; 18 aos profissionais da Educação e 24 aos pais de alunos. Na Escola Esmeralda, foram aplicados 70 questionários ao total, sendo 37 aos alunos, 16 aos profissionais da Educação e 17 aos pais de alunos.

Para o tratamento dos dados colhidos através dos questionários, utilizamos o *software* SPSS, versão 11.0, construindo uma máscara que contemplasse a opção dos dados por escola e por questão. Os dados foram analisados, inicialmente, procurando compreender sua frequência e, posteriormente, fomos criando situações de análises, para comparar a percepção dos diferentes sujeitos, em diferentes questões. Os encontros com os grupos focais, na segunda fase da pesquisa, foram orientados a partir de uma única base de apresentação destes dados, que serão apresentados linhas adiante, o que nos garantiu um modelo básico de interação com os sujeitos pesquisados.

3.3 Grupos focais e dados qualitativos

A utilização dos grupos focais, como técnica para o desenvolvimento da dimensão qualitativa desta pesquisa, teve como fundamento teórico-metodológico a intervenção sociológica, proposta por Dubet (1994) em seus trabalhos de pesquisa, cuja premissa é a de que os atores sociais são capazes de conhecimento, de flexibilidade sobre suas experiências sociais, ocupando um lugar mais ativo na pesquisa. Segundo Dubet (1994),

isto não significa que os atores e os sociólogos tenham de confundir-se, mas que é possível produzir um conhecimento na argumentação com os atores controlando as regras de debate. [...] a intervenção sociológica constitui grupos de indivíduos ‘que encarnam ‘ um problema social ou sociológico, que faz parte da mesma ação coletiva ou partilha de uma experiência comum (DUBET, 1994, pp. 246-247).

Ademais, no grupo de intervenção sociológica,

a presença dos interlocutores tem efeitos bem mais importantes porque, ao mesmo tempo que estimula a palavra, desestabiliza as representações, impede que a ideologia se feche sobre si mesma num simples testemunho. Com efeito, neste encontro, trata-se, sobretudo, de responder aos outros, de pôr as suas expectativas e as suas ideologias à prova das relações sociais (DUBET, 1994, p. 248).

Para a sociologia da experiência social, por meio da subjetividade dos atores, se reconhece que estes dispõem de recursos interpretativos e reflexivos, mais ou menos estruturados, a partir dos quais o sociólogo deverá estabelecer um debate. Além disso, a mediação sociológica responde à variabilidade encontrada na definição de violência entre atores sociais diversos e está pertinente como a nossa problematização. Conforme Debarbieux (1997):

As representações da violência em educação são antes de tudo dependentes da situação social e histórica dos sujeitos [...] O pertencimento coletivo dos sujeitos exigirá que se interrogue: a violência percebida não é senão aquela do seu grupo de referência [...] Psicologicamente, os indivíduos são igualmente determinados: quando o sentido do trabalho do professor passa a ser desconsiderado, a crise de identidade que lhes resulta (DEMAILLY, 1993) os fragilizam em construir um sentimento de insegurança exacerbado e isso qual que seja a história pessoal do sujeito.[...] não nos deteremos no sujeito psicológico, mas consideraremos sobretudo o tratamento institucional e social da fragilização dos indivíduos (DEBARBIEUX, 1997, pp. 37-38).

Assim, o encontro de sujeitos, no contexto de uma intervenção sociológica, em situação de interação dinâmica e dirigida, possibilita o confronto de representações construídas nos pertencimentos coletivos e em relação a outros grupos envolvidos em interações definidas, ou não, como as de violência escolar. A variabilidade se mostraria mais ambígua e instável, pois, na interação, as posições e representações sobre os fatos definidos como violentos, ou não, podem ser reconstruídas, redefinidas ou recriadas. Conforme Gatti (2005),

o grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir idéias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis em outras condições (GATTI, 2005, p. 14).

Outro aspecto metodológico importante é que os membros destes grupos são escolhidos pelo pesquisador, mas “participam no trabalho de forma voluntária e conhecendo os objetivos que deles se pretende: produzir um conhecimento sociológico a partir de encontros e discussões” (DUBET, 1994, p. 247), de modo que os sujeitos em interação se colocam tarefas reflexivas sobre o tema, assumindo certa “autoria” na construção da teoria sobre suas experiências. A nomenclatura de grupo focal se adéqua a essa problematização teórico-metodológica, pois visa confirmar essa forma de pensar a reflexão sobre as experiências sociais, tomando os sujeitos da pesquisa enquanto atores sociais ativos e

reflexivos, em momento de interação dirigida pelo pesquisador. Interessante notar que, para a formação do grupo focal,

os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. Além disso, o grupo é focalizado, no sentido que envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões (GATTI, 2005, p. 7).

Nesta pesquisa, o foco foi a apresentação dos resultados da pesquisa quantitativa e a busca de explicar os resultados a partir do ângulo de cada segmento da comunidade escolar. A opção pela utilização da metodologia de grupo focal como técnica para coleta de dados qualitativos se deu pelo fato de este tipo de grupo favorecer, pela troca, na interação comunicacional, de explicações e representações que adolescentes e adultos teriam sobre suas experiências de escolarização e das relações estabelecidas em ambiente escolar. Esta interação comunicacional permitiu a emergência de momentos reveladores dos usos das diversas lógicas da ação, orientadoras de condutas em ambiente escolar. Além disso, segundo Gatti (2005),

o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 7).

Desse modo, explicitar as representações dos sujeitos da pesquisa, a partir dos dados produzidos sobre o clima social escolar e suas dimensões, por meio de gráficos sobre os dados quantitativos da pesquisa (questionários aplicados), bem como o processo de produção das combinatórias das lógicas da ação, a partir da experiência social, foi o nosso objetivo ao reunir professores, alunos e pais para a participação dos grupos focais, por meio de três encontros do grupo focal da Escola Turquesa e os quatro encontros da Escola Esmeralda. Dito de outro modo, foi por meio dos grupos focais, apoiados na teoria da intervenção sociológica, que pudemos compor o quadro de representações sobre a função social da escola pública, presente na interação entre os sujeitos, ao tomarmos como referencia para as “conversações” os gráficos produzidos a partir da pesquisa quantitativa. Portanto, fizemos uma combinação

híbrida de métodos muito próximos – grupo de intervenção pedagógica e grupo focal - que nos possibilitou a construção dos dados qualitativos, apoiados nos dados quantitativos, buscando fechar uma conexão coerente entre teoria e empiria.

Ademais, a pesquisa qualitativa foi realizada a partir da comunicação entre adolescentes e adultos, que exercem os papéis de alunos, professores e mães, nas escolas pesquisadas. Levou-se em consideração que essa comunicação - por meio de reflexões compartilhadas e relatos dialogados - revelariam as relações e interações em torno do clima social escolar, fazendo emergir o modo como os sujeitos combinam as lógicas da ação, conforme a experiência social sobre o processo de escolarização. Esclarecemos, mais uma vez, que os encontros dos grupos focais tiveram como material dinamizador das interações os dados quantitativos, resultantes tanto dos dados secundários utilizados (NSE e GMBH) quanto os questionários aplicados, sistematizados por meio de gráficos e tabelas, apresentados na forma de *slides* sequenciados em uma ordem dos dados gerais, relativos aos dados da cidade e das escolas da RMEBH, para os particulares, por meio dos gráficos produzidos após pesquisa quantitativa, conforme será desenvolvido no capítulo posterior. Foi reafirmado, desde os primeiro encontro, que o objetivo das interações no grupo focal foi de que os sujeitos refletissem e construíssem explicações para os resultados apresentados pela pesquisa, como forma de criar teorias explicativas sobre as condições favoráveis das escolas pesquisadas, frente ao conjunto das escolas da RMEBH, quanto ao clima social escolar. Foi enfatizado também, desde o início do processo, o caráter investigativo e crítico, próprio para uma pesquisa científica, a ser assumido por todos os sujeitos envolvidos, no sentido de criar teorias ou explicações consistentes para os dados que referenciavam os encontros dos grupos focais.

Após a aplicação dos questionários entre os diversos segmentos - alunos, professores e profissionais da escola -, foi solicitado que a coordenação ajudasse na convocação de representantes destes segmentos para a formação do grupo focal, em definição numérica que garantisse certa paridade na participação dos segmentos. Na Escola Turquesa foi mais fácil a definição dos participantes e garantia de compromisso de participação de pelo menos três encontros no grupo. Foi entregue carta de adesão e garantia de sigilo sobre identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Da Escola Esmeralda não pudemos contar com a adesão imediata dos sujeitos, nem com garantia de disponibilização de tempo para os encontros previstos, a despeito do interesse pela participação, especialmente, dos profissionais da educação, devido à dinâmica específica daquela comunidade: baixa participação dos pais na escola, pois trabalham fora o dia todo, bem como dificuldade de comprometer os alunos nos encontros, já que havia grande infrequência no último ano do 3º ciclo.

A escolha de mesclar, no grupo focal, a participação de adolescentes e adultos, embora pareça questionável quanto à garantia de livre participação dos sujeitos pesquisados, para nós foi fundamental no sentido de que as interações ocorridas na vida cotidiana das escolas, seja pela relação professor-aluno, seja pela relação pais-aluno fossem caracterizadas de forma mais próxima do real, conforme as interações próprias da contemporaneidade. A despeito de possíveis constrangimentos iniciais, nos apoiamos, especialmente, na reivindicação contemporânea de horizontalidade nas relações entre adolescentes e adultos, que vêm caracterizando tanto as interações sociais familiares quanto as escolares. Além disso, conforme Gatti (2005),

os grupos focais são particularmente úteis nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes e decisores e especialistas, em que há interesse pelo uso cotidiano da linguagem e da cultura de um grupo particular, e quando se quer explorar o grau de consenso sobre um certo tópico. Poderíamos acrescentar: quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005, p. 7).

Trabalhamos, então, com dois grupos, sendo um da escola Esmeralda, composto por quatro professores e três alunos, em quatro encontros realizados, e o segundo o da Escola Turquesa, composto por quatro professores, quatro alunos e três mães, em três encontros realizados. Ressaltamos que, a despeito da não presença de mães na composição do grupo focal da escola Esmeralda, não se considerou inviabilizados os dados qualitativos produzidos nas interações deste grupo, sendo comparável com os produzidos nas interações do grupo focal da Escola Turquesa, já que a figura da família se apresenta tanto de forma real quanto de forma virtual quando estamos tratando das interações em ambiente escolar.

Tabela 1 – Sujeitos de pesquisa da escola Turquesa

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	ALUNOS	MÃES
Vanuza, coordenadora pedagógica	Sofia, aluna1	Suzana, mãe da aluna1 e funcionária da escola
Valter, professor de Ciências	Sueli, aluna2	Não participou
Valdete, professora de geografia	Silvio, aluno1	Sônia, mãe do aluno1 desta escola
Valquíria, professora de Português	Saulo, aluno2	Saete, mãe do aluno2 desta escola
Vânia, professora de Educação Física	-	-
Valéria, funcionária da		

escola	-	-
--------	---	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Da escola Esmeralda, participaram os seguintes sujeitos, sendo os nomes fictícios para garantia de sigilo:

Tabela 2 – Sujeitos de pesquisa da escola Esmeralda

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	ALUNOS	MÃES
Telma, coordenadora pedagógica	Amanda, aluna	Não participou
Túlio, professor de Ciências	Antônio, aluno	Não participou
Tadeu, professor de História	Álvaro, aluno	Não participou
Tânia, professora de Português	-	-
Tilda, supervisora	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Atuamos como moderadores do grupo e contamos com a participação de um operador de filmadora, pois os encontros foram filmados. Quanto ao uso de filmagem, percebemos que este não foi um elemento inibidor para a maioria dos participantes que, após explicações e garantia de sigilo de todo material produzido, aceitaram, com certa “naturalidade”, o uso da filmagem nos encontros.

Optamos por realizar um primeiro encontro somente com os profissionais da educação, para que estes se sentissem seguros e esclarecidos de todo o processo, dos objetivos da pesquisa, dos referenciais teóricos, mas, especialmente, do caráter de escuta e diálogo que deveriam assumir nos encontros com os outros sujeitos do processo. Foi um encontro em que os profissionais da educação já apresentavam explicações para as questões em torno do clima social escolar e, especialmente, assumindo certo “orgulho” de que suas escolas estavam bem colocadas nesse âmbito.

Nos encontros seguintes, já com a participação de mães, alunos e funcionários, no caso da Escola Turquesa, e de professores e alunos, no caso da escola Esmeralda, foram utilizados os gráficos e tabelas produzidos por meio dos resultados dos questionários aplicados, bem como dos dados secundários utilizados na pesquisa. A partir da apresentação dos gráficos e

tabelas, os sujeitos foram mobilizados no sentido de apresentar explicações do porquê tal resultado foi possível em sua escola, bem como da referência sobre as relações e interações que geravam tal resultado. Pelos relatos e discussões, resgatavam-se possíveis fatores explicativos quanto à configuração do clima social escolar específico de suas escolas. As condutas integradoras, transgressoras e reflexivas foram tematizadas a partir das interações entre os sujeitos, sendo possível que a categorização dos dados estivesse tanto adequada ao referencial teórico – as lógicas da ação (Dubet) e o clima social escolar (Debarbieux) – quanto ao material empírico produzido.

Na análise qualitativa, realizada sobre o material colhidos nos encontros dos grupos focais desta pesquisa, foi utilizado o *software* NVivo, da SQL Internacional, usualmente aplicado para análises de entrevistas, grupos focais e tantas outras metodologias de pesquisa qualitativa. Vale esclarecer que

NVivo foi desenvolvido para auxiliar pesquisadores e outras pessoas que trabalham com material não estruturado a compilar, comparar e decifrar informação de forma rápida e segura. Desta forma, o software permite ao usuário classificar, ordenar, organizar, trabalhar com e armazenar todo o material de sua pesquisa em apenas um aplicativo, desde anotações em campo até grupos focais completos, tornando possível a otimização de sua abordagem para análise. Por meio da exploração do material no NVivo conexões sutis podem ser descobertas com as relações dos dados e análise das ligações moldando os resultados da pesquisa. Teorias podem ser testadas, tendências identificadas e cruzamento de uma infinidade de informações podem ser realizados utilizando o sistema de busca e classificação do *software* (GONTIJO, 2010, p. 3).

Dentre os diversos recursos disponibilizados pelo NVivo, o mais adequado para ser utilizado na pesquisa foi o chamado Nodes e sua subcategoria, o Tree Nodes. O Nodes é utilizado para classificar trechos de textos de acordo com uma classificação delineada previamente pelo pesquisador. O Tree Nodes permite diversas subcategorizações dentro de uma só categoria, como pode ser exemplificado a seguir:

UFMG	Campus Pampulha	F. de Educação	Pedagogia
		F. Ciências	Economia
		Econômicas	Administração
		Escola de Música	
	Escola de Direito		

Quadro 4 - Organização de categorias e subcategorias no Tree Nodes
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Dessa forma, “UFMG” seria o node principal, do qual parte o node “Faculdade de Educação” que, por sua vez, possui apenas um subnode (tree node). Já de “Faculdade de Ciências Econômicas” partem dois tree nodes – “Economia” e “Administração”. A “Escola de Música”, por sua vez, não possui nenhum subnode. “Escola de Direito” parte diretamente do node principal “UFMG”. Assim, fica claro que cada node pode possuir quantos tree nodes sejam necessários para a análise qualitativa.

Para nossa pesquisa, como anteriormente tematizado, a experiência social, conforme Dubet, busca compreender como o ator articula as três lógicas da ação - integração, estratégia e subjetivação - na atividade social. Ao trabalhar com a codificação das transcrições dos encontros dos grupos focais, utilizamos uma categorização do material de campo a partir destas três lógicas, seguindo quatro critérios: “a forma da identidade do ator, a natureza das relações sociais, o que fundamenta a ação dos atores e a que tipo de visão de sociedade, de sistema se refere” (WAUTIER, 2003, p. 182). Com essa estrutura de codificação, fizemos um mapeamento das representações aprendidas por meio da reflexão dos atores sobre suas experiências em torno do clima social escolar, bem como da escolarização, já levando em conta uma relação de autonomia e de não hierarquização das lógicas. Isso porque, para Dubet, é melhor falar em experiência do que de ação, para destacar mais a autonomia de cada uma das lógicas (DUBET, 1996).

Conforme Dubet,

os indivíduos se definem em maior grau por suas experiências que por seus papéis. A experiência social provém de um duplo movimento. Por um lado, é uma maneira de sentir o mundo social, de recebê-lo, defini-lo através de um conjunto de situações, imagens e de condicionamentos já existentes. /.../ Ela é a versão subjetiva da vida social. Por outro lado, já que este mundo não tem nem unidade, nem coerência, a experiência social é a maneira de construir o mundo social e de construir a si mesmo. A experiência não é nem totalmente condicionada, nem totalmente livre. É uma construção inacabada de sentido e de identidade, quando os indivíduos ou os grupos se veem confrontados a lógicas de ação autônomas, lógicas que a ideia de sociedade e as concepções clássicas do indivíduo tendiam a integrar e até confundir sem ter podido efetuar-lo nunca totalmente (DUBET, 2000, p. 75).

Portanto, existe uma pluralidade de sistemas: não há unidade do social. Cada lógica da ação remete a um sistema, a um tipo de explicação do social que coexiste com outras formas de explicação, na diversidade. Conforme Dubet, “numa mesma realidade social, podemos encontrar processos de socialização, mecanismos de jogo e tensão dialética. /.../ A diversidade das lógicas de ação convida a aceitar uma diversidade de tipos de explicações e a conceber a sociedade como um todo desprovido de centro” (id., p. 152).

Para a organização das representações dos sujeitos pesquisados, a partir de suas experiências sociais, em consonância com a teoria dubetsiana optamos pelo esquema abaixo (WAUTIER, 2003), para revelar as categorias gerais que apreendemos do tratamento destas representações, articulando-as aos critérios anteriormente referidos:

Integração	Identidade do ator
	Natureza das relações sociais
	O que fundamenta a ação dos atores
	Tipos de explicação da sociedade (sistema de relevância)
Estratégias	Identidade do ator
	Natureza das relações sociais
	O que fundamenta a ação dos atores
	Tipos de explicação da sociedade (sistema de relevância)
Subjetivação	Identidade do ator
	Natureza das relações sociais
	O que fundamenta a ação dos atores
	Tipos de explicação da sociedade (sistema de relevância)

Quadro 5 - Organização das representações dos sujeitos pesquisados a partir de suas experiências sociais
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Conforme pode ser notado, cada um dos nodes principais possuem os mesmos subnodes (tree nodes), portanto, para facilitar a classificação durante a utilização do *software*, foi utilizada a seguinte classificação:

Identidade do ator - I
Natureza das relações sociais- I
O que fundamenta a ação dos atores- I
Tipos de explicação da sociedade (sistema de relevância) - I
Identidade do ator - E
Natureza das relações sociais - E
O que fundamenta a ação dos atores - E
Tipos de explicação da sociedade (sistema de relevância) - E
Identidade do ator - S
Natureza das relações sociais - S
O que fundamenta a ação dos atores - S
Tipos de explicação da sociedade (sistema de relevância) - S

Quadro 6 – Classificação dos nodes e subnodes
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

A classificação foi realizada seguindo a divisão das falas de cada um dos entrevistados/participantes dos grupos focais concretizados nas escolas, para que não fosse abandonada a informação de quem emitia a opinião então classificada, além de permitir uma compreensão mais ampla daquilo que se diz e do contexto da discussão.

Emergiram do tratamento dos dados qualitativos momentos significativos das interações que mais evidenciam ou esclarecem os modos de articulação das representações e condutas presentes nas interações analisadas, sendo estas as que foram utilizadas no capítulo 4 - **As lógicas da ação e as representações sobre o clima social escolar** - como base central da nossa reflexão sobre os dados quantitativos obtidos nesta pesquisa.

3.4 Dados quantitativos como instrumentos para gerar os encontros dos grupos focais

Como referido anteriormente, para o tratamento dos dados colhidos por meio da aplicação dos questionários, utilizamos o *software* SPSS, versão 11.0, construindo uma máscara que contemplasse a opção dos dados por escola e por questão. Estes dados nos forneceram gráficos específicos com a frequência em que as perguntas foram respondidas e, posteriormente, fomos criando uma sequência de situações de análises, visando comparar a percepção dos diferentes sujeitos, em diferentes questões. Não seguimos todas as etapas desenvolvidas por Eric Debarbieux, sendo que os dados nos permitiam outros exercícios de análise quantitativa, inclusive a criação do índice de clima escolar. Nosso recorte do uso dos dados quantitativos foi o de produzir uma única estrutura de apresentação destes dados, que trataremos a seguir, o que nos garantiu um “instrumento de interação” entre os sujeitos pesquisados, nos encontros dos dois grupos focais, na segunda fase da pesquisa, e que passamos a apresentar a seguir.

Após uma apresentação geral sobre os objetivos da pesquisa, os pontos centrais do referencial teórico-metodológico, bem como os objetivos do grupo focal, o primeiro elemento de apresentação de dados nos encontros foram os dados secundários utilizados - NSE e GMBH -, que nos permitiram a escolha das escolas, a partir dos critérios já referidos: a) de isolamento da variável de contexto, por meio do uso do NSE das escolas, mesmo que em níveis diferenciados; b) do critério de territorialidade, por meio do recorte de microrregião; e c) do critério de baixo registro de ocorrências, com posição de pouco destaque no *ranking* de registro da GMBH. Importa lembrar que foi determinante, também, que as escolas foco da pesquisa oferecessem atendimento aos jovens de 13 a 15 anos, matriculados no final do 3º Ciclo do Ensino Fundamental. O segundo passo foi a apresentação dos dados quantitativos -

resultantes tanto dos dados secundários utilizados (NSE e GMBH) quanto os questionários aplicados -, sistematizados por meio de gráficos e tabelas, apresentados na forma de *slides*, sequenciados em uma ordem dos dados gerais, relativos aos dados da cidade e das escolas da RMEBH, para os particulares, por meio dos gráficos produzidos após aplicação de questionários para alunos, pais e profissionais da educação.

Nessa exposição de dados secundários retomamos os dados da cidade, produzindo o quadro 2, da página 52 desta tese, na qual relacionamos o *ranking* das 10 primeiras escolas de maior registro da GMBH no ano de 2008 e seu NSE, destacando que as escolas participantes ocupavam um lugar de baixíssimo destaque no *ranking* geral das escolas municipais. O ponto central dessa fase de apresentação de dados secundários foi explicitar a nossa interpretação de que o NSE das escolas não era determinante para que estas apresentassem problemas de violência escolar, traduzidos em grande número de eventos registrados pela GMBH. Ainda trabalhando com os dados secundários, passamos a apresentação do quadro 3, da página 53 desta tese, demonstrando os critérios que nos levaram à escolha das escolas pesquisadas, bem como reafirmando que nosso objetivo era entender como o clima social escolar era experienciado pelos sujeitos nestas escolas, de forma a garantir um “bom” clima escolar, conforme os dados nos mostravam.

Vale destacar que, conforme verificamos ao final do processo qualitativo desta pesquisa, a forma como cada sujeito participante do grupo focal compõe sua ação, mobilizando lógicas diferentes em momentos específicos, como explicam essa composição de modos de “estar” na relação e como a própria interação faz como que sua capacidade de reflexividade sobre esses eventos seja ampliada, nos garantiu o material rico para as análises em torno da experiência social e o do clima social escolar.

Passamos, então, à apresentação dos dados primários, obtidos pela aplicação dos questionários e lembrando que, das oito perguntas de base para o questionário (anexo I), todas as respostas visam medir a intensidade com que os respondentes se posicionam sobre a questão, por meio da disposição de escala que busca captar a “direção” da resposta ao utilizar escala dos itens de respostas, medindo como itens negativos, com o termo “muito ruim”, bem como seu oposto positivo, com o termo “muito bom/boa” ou ainda por meio dos termos opostos, como demais e nenhuma.

A primeira pergunta apresentada ao grupo focal foi a de número sete (7) no questionário: existe violência na sua escola? Nosso objetivo, ao apresentarmos diretamente esta pergunta, foi o de suscitar explicações sobre a situação de baixo registro de eventos das

escolas na GMBH, visando compreender os fatores que produziam um possível “bom” clima escolar.

Para a Escola Esmeralda obtivemos os seguintes resultados, conforme gráficos e tabela abaixo: 55,7,1% acreditam haver um pouco para nenhuma violência. Da mesma forma, na Escola Turquesa, 51,1,% percebem mais ou menos para nenhuma violência na escola. Embora haja um contexto geral em que o tema violência escolar tenha certo peso na percepção dos alunos e professores, especialmente em nível nacional, a maioria dos respondentes das escolas pesquisadas não tomam o espaço escolar como caracterizado por violência escolar, em consonância com as posições destas escolas no *ranking* de eventos registrados pela GMBH em 2008, que as coloca em 41º lugar, no caso da Escola Esmeralda, e em 84º, no caso da Escola Turquesa. No entanto, 15,7% dos participantes do questionário aplicado da Escola Esmeralda percebem que há muita violência e, na Escola Turquesa 16,3% percebem muita violência no ambiente escolar.

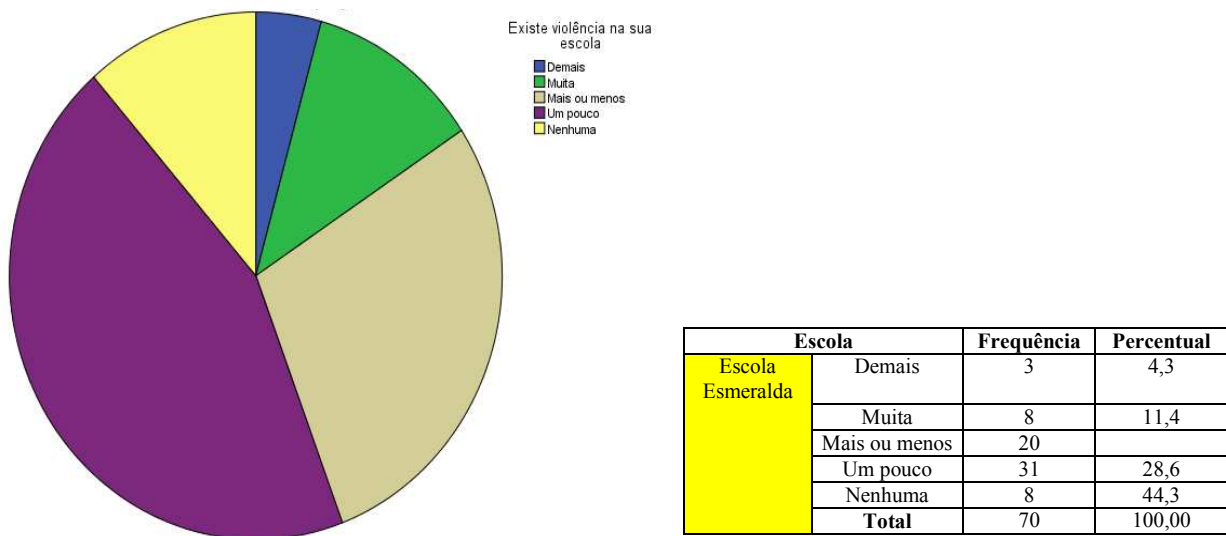


Gráfico 1 – Existe violência em sua escola (Escola Esmeralda)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

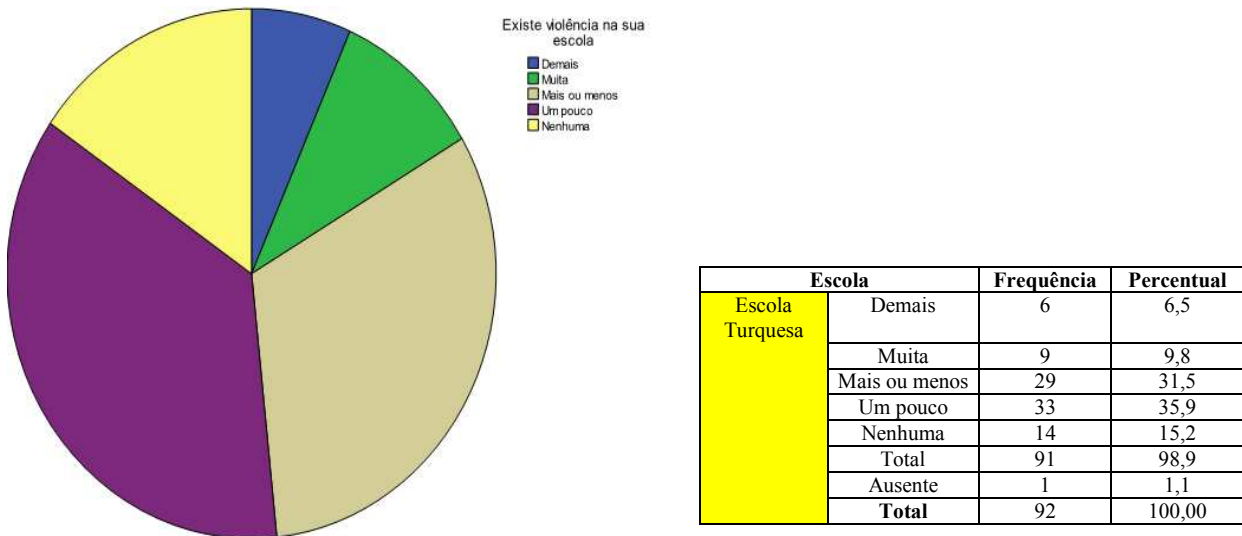


Gráfico 2 - Existe violência em sua escola (Escola Turquesa)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Quando analisamos, por *status* dos entrevistados, a diferença de percepção entre pais, professores e alunos é importante, especialmente no sentido de como a percepção e o sentimento de segurança nas interações se apresentam em ambiente escolar. Para 56,8%, dos alunos da escola Esmeralda, há um pouco para nenhuma percepção em relação à violência. No entanto, 16,2% percebem muita violência no ambiente escolar. Se tomarmos como tendência da resposta a soma dos respondentes quanto aos itens mais ou menos e um pouco, podemos afirmar que 78,4% dos alunos percebem ter um pouco de violência no ambiente escolar. Portanto, a tendência de respostas quanto às interações em ambiente escolar, para os alunos da Escola Esmeralda, é a de que há mais ou menos violência em ambiente escolar, talvez correspondendo ao 41º lugar no *ranking* das escolas com eventos registrados pela GMBH.

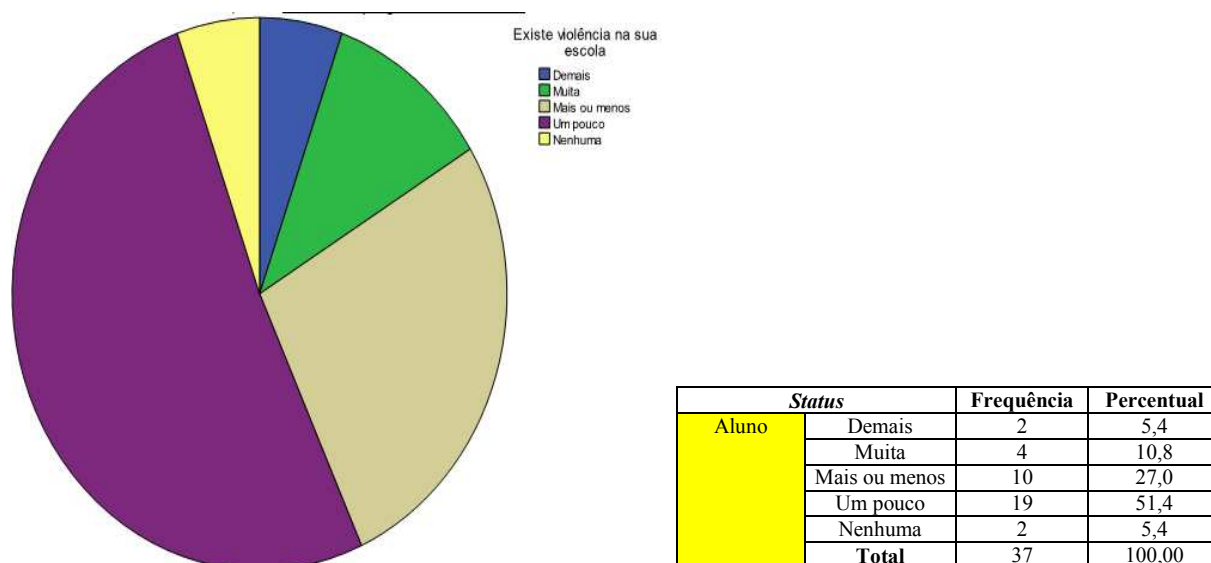


Gráfico 3 – Existe violência em sua escola (alunos da Escola Esmeralda)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Conforme o gráfico abaixo, para 68,8% dos profissionais da educação da Escola Esmeralda há mais ou menos para muita situação de violência, o que indica uma percepção mais negativa do ambiente escolar. 75,1% percebem um pouco de violência escolar, muito próximo dos 78,4% dos alunos que percebem também essa tendência de um pouco de violência, mas com tendência para um olhar negativo dos profissionais da educação quanto às interações em ambiente escolar.

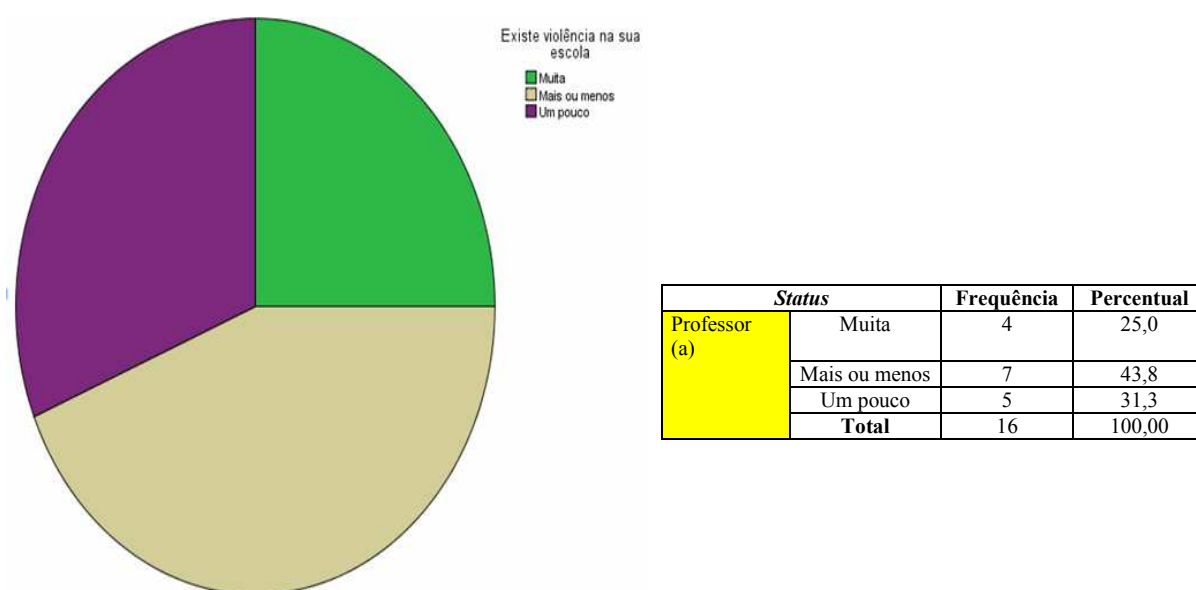


Gráfico 4 - Existe violência em sua escola (professores da Escola Esmeralda)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No entanto, 76,5% dos pais têm pouca ou nenhuma percepção de violência na escola. A tendência de resposta aponta que os pais sentem segurança para deixar seus filhos nesta escola, de modo que os sujeitos professores e alunos, a partir do lugar que ocupam na socialização escolar, possuem uma percepção mais negativa que os pais em relação às interações na escola.

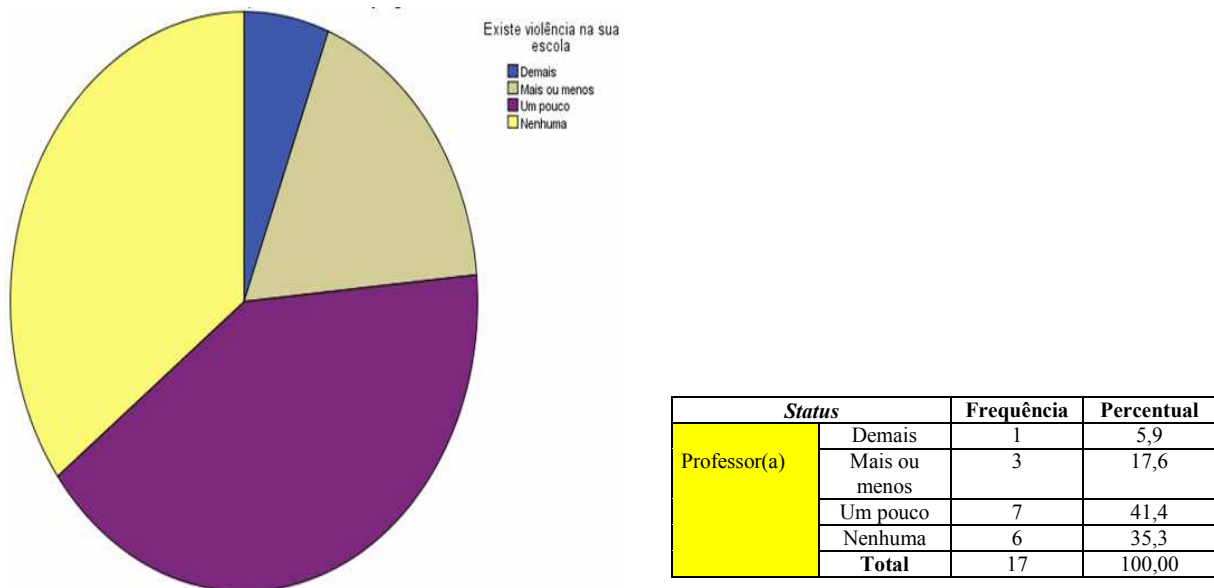


Gráfico 5 - Existe violência em sua escola (pais de alunos da Escola Esmeralda)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

A explicação do porquê dessa forte confiabilidade dos pais em relação à escola foi discutido pelo grupo focal, bem como as diferenças de percepção entre alunos e profissionais da educação foram analisados e, por meio dos processos de análise, foram explicitadas representações sobre as interações que nos permitiram buscar os modelos de combinação das lógicas da ação, na experiência social desses sujeitos, conforme será apresentado no próximo capítulo desta tese. Assim, as formas diferenciadas de cada segmento compreender e qualificar as interações que vêm acontecendo na escola evidenciam diferenças no modo de viver a experiência de escolarização. Nas análises desenvolvidas pelos sujeitos, a partir dos gráficos foi possível verificar como os sujeitos do grupo focal explicam estas diferenças, as condutas que são nomeadas como violentas para um segmento, nem sempre são tomadas como algo importante para o outro. Verificaram-se, também, os pontos em comum entre os segmentos que explicam haver pouca violência vivida por estas escolas. Nesses processos de análise, a interação entre os sujeitos fez emergir as representações sobre adolescência, escola,

papéis sociais de professor, alunos e pais, como veremos a seguir, quando da análise qualitativa dessa pesquisa.

Na **Escola Turquesa** tivemos o seguinte resultado: para 52% de alunos, há mais ou menos para muita violência. Houve, então, uma discrepância na percepção dos alunos em relação ao lugar que a escola ocupa no *ranking* da GMBH. A explicação para tal percepção negativa das interações foi “desvendada” no processo reflexivo do grupo focal: um “pacto” para confrontar com a escola, como parte da lógica de estratégia, no contexto de disputa entre a socialização adolescente frente à socialização escolar, como será tratado posteriormente. O gênero do respondente também ficou revelado na análise realizada pelos sujeitos, antes mesmo de apresentarmos os dados relativos a como meninos e meninas avaliam a escola. No entanto, podemos afirmar, conforme o gráfico abaixo, que 40% dos respondentes, do *status* alunos, têm uma percepção positiva das interações em ambiente escolar. Por que há essa clara disputa de percepção entre grupos de alunos que vivem as mesmas interações sociais em ambiente escolar? Qual elemento explicativo para essa diferenciação e como os professores e pais lidam com modos diferentes de experiências de ser aluno dos adolescentes que supervisionam? Foram essas e outras questões tematizadas nas interações entre os sujeitos do grupo focal que nos proporcionam material de análise sobre o jogo de composição das lógicas da ação entre os sujeitos, para compreendermos melhor as interações em ambiente escolar, como veremos no próximo capítulo. Mas vale adiantar que a questão de gênero, dos modos diversos como o masculino e o feminino vivem a experiência de escolarização, foi importante fator explicativo para muitas destas questões, bem como as representações de gênero que os adultos operam em suas relações com os adolescentes na escola.

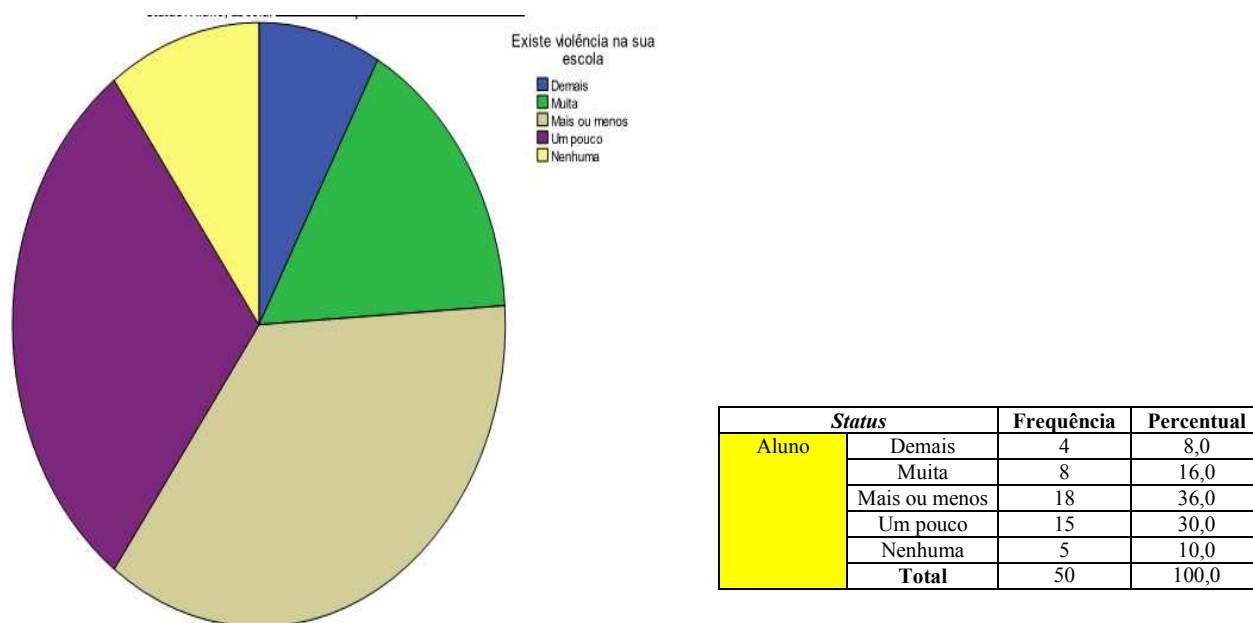


Gráfico 6 – Existe violência em sua escola (alunos da Escola Turquesa)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Já professores e pais da **Escola Turquesa** possuem uma avaliação mais positiva das interações sociais em ambiente escolar, mas com grandes diferenças: os professores não utilizaram os itens de respostas “muita” ou “demais” violência, mas 72,3% percebem um pouco e mais ou menos violência. Ou, visto de outro modo, 77,8% percebem um pouco para nenhuma violência. A explicação dessa sensação de não violência escolar, ou de segurança, está em consonância com os registros da GMBH e foi tematizada pelos sujeitos, tanto profissionais da educação quanto alunos e pais. No entanto, é interessante notar que esses profissionais da educação se aproximam muito do modo de sentir a violência, vivida pelos professores franceses, relacionada a um enfraquecimento da lógica da integração, no contexto do que Dubet denomina por desinstitucionalização, como veremos adiante, com destaque para reivindicação de respeito nas interações entre adultos e adolescentes.

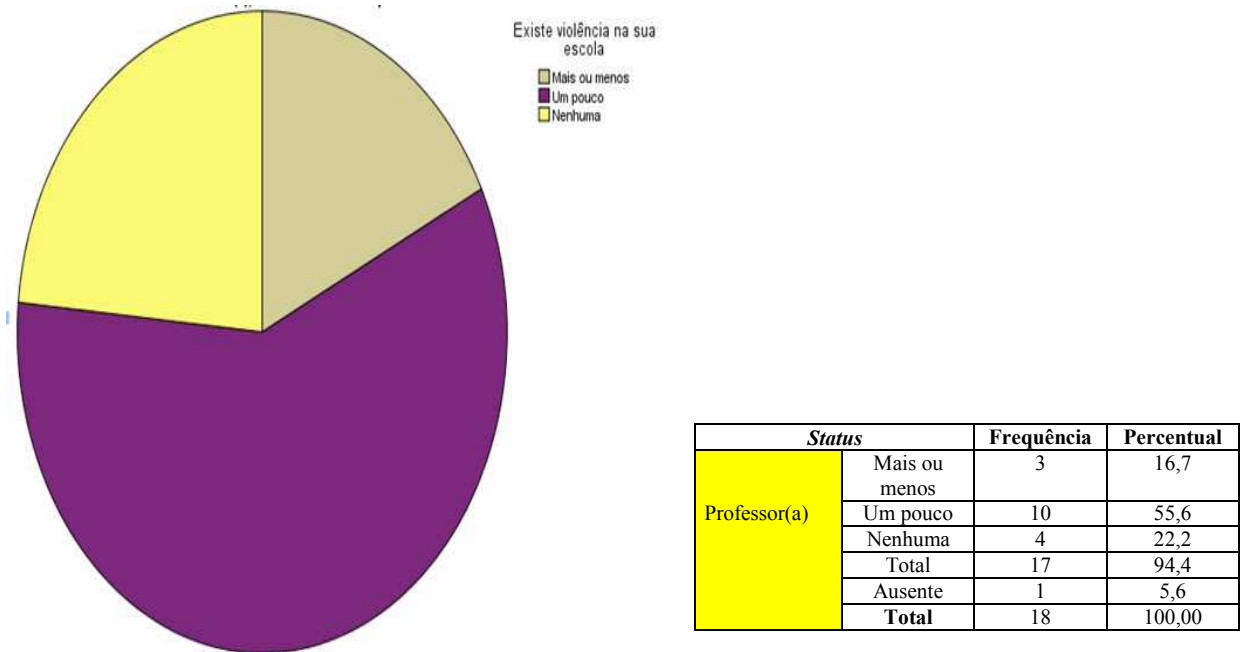


Gráfico 7 - Existe violência em sua escola (professores da Escola Turquesa)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Por outro lado, na **Escola Turquesa**, para 20,8% de pais não há nenhuma violência, o que ficou muito próximo da percepção de 22,2% de profissionais da educação, garantindo uma certa visão positiva dos adultos em relação às interações sociais nesse ambiente escolar, em contraposição à tendência dos adolescentes, na qual somente 10% perceberam nenhuma violência. No entanto, 66,6% percebem mais ou menos e um pouco de violência na escola. Como veremos adiante, o modo como os pais explicam que a escola é, também, ambiente propício de haver violência passa, igualmente, pelas representações de adolescência que possuem e operam sobre a educação familiar de seus filhos. Do ponto de vista da articulação das lógicas da ação, para a experiência social dos pais quanto à escolarização de seus filhos, há uma forte utilização da lógica de estratégia entre pais e professores, por meio de pactos em favor da socialização escolar e que justifica, nessa escola, o olhar positivo dos pais sobre as interações em ambiente escolar. No entanto, vale questionar o porquê de 12,5 dos pais possuírem percepção negativa das interações em ambiente escolar, do mesmo modo que 20,8% possuem uma percepção hiperpositiva, pois não percebem nenhuma violência, o que não foi adequadamente tematizado no grupo focal, mas que deve ser elemento de reflexão quando se está tratando do tema da equidade não só quanto aos resultados de desempenho dos alunos de nossas escolas, mas nas interações em ambiente escolar, o que não foi o objetivo central de nossa pesquisa. Vale esclarecer que, segundo Soares e Andrade, o conceito de equidade pode ser definido

como a capacidade de (a escola) acirrar ou amortecer o efeito do NSE no desempenho dos alunos. Idealmente não basta que a escola seja boa; ela deve ser boa para todos os seus alunos, independente do nível econômico, cor da pele e gênero. A equidade, por ser de mais difícil caracterização, não é usualmente considerada quando a sociedade avalia a escola, mas é crucial para gestores públicos interessados em implementar políticas públicas educacionais inclusivas (SOARES e ANDRADE, 2006, p. 110).

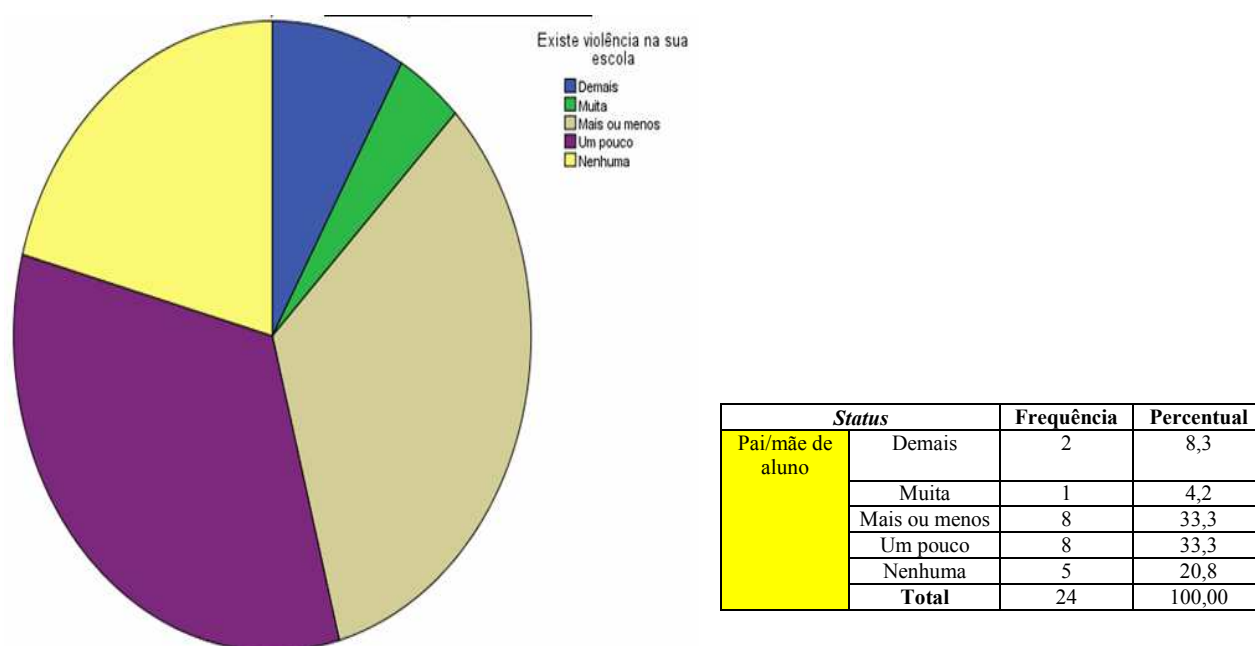


Gráfico 8 - Existe violência em sua escola (pais de alunos da Escola Turquesa)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Portanto, há de se empenhar, em pesquisas futuras, para o melhor tratamento de como essas diferenças do modo de viver as interações em ambiente escolar estão interligadas aos temas de inclusão na educação brasileira e que podem resultar em maior ou menor equidade escolar, já que a escola pública brasileira é para todos, conforme a Carta Constitucional de 1988, no seu artigo 205, sendo que esse direito à escola é sustentado pelo princípio de “igualdade de condições para acesso e permanência”, conforme artigo 206. Para nós, ficou evidenciado no grupo focal que há diferenças entre o modo de experiência escolar não só entre os segmentos da escola, mas também no interior de cada segmento, sendo isso próprio da diversidade como princípio constituinte das interações sociais compreendidas para além dos papéis sociais, tal como nos possibilita a inflexão teórica de Françoise Dubet, por meio de sua teoria das experiências sociais, e que abordamos no próximo capítulo.

Nesse contexto de modos diversos de experiências da escolarização, quando buscamos relacionar a percepção do clima social escolar ao significado da escola, por meio da pergunta

“em sua escola aprende....” podemos constatar o modo diverso de viver a escolarização entre meninos e meninas, como se pode verificar por meio do gráfico abaixo sobre os resultados apresentados na **Escola Turquesa**:

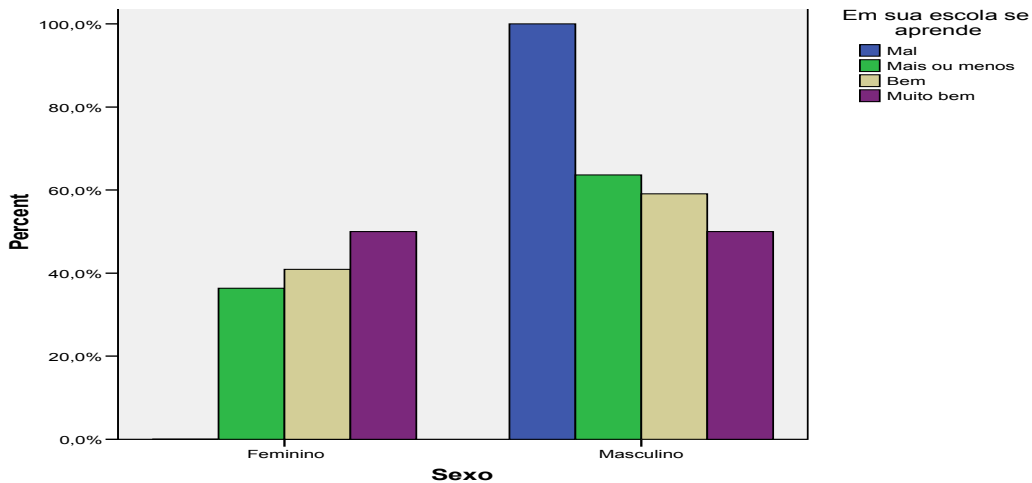


Gráfico 9 – Vivência da escolarização por meninos e meninas da Escola Turquesa

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Para a maioria dos meninos na **Escola Turquesa**, a qualidade da aprendizagem é baixíssima, embora exista uma parte significativa deles que avaliou a aprendizagem como muito bem realizada na escola⁷. A comparação fica mais discrepante em relação ao sentimento positivo das meninas no que diz respeito à escola enquanto lugar em que se aprende, quando constatamos que elas nem assinalaram o item mais negativo dessa avaliação, sendo que a percepção do feminino quanto à aprendizagem fica entre mais ou menos a muito bem, com prevalência dessa última forma de avaliação da aprendizagem desenvolvida na escola.

Quais impactos a questão de gênero resulta em um clima mais ou menos favorável para as interações e para aprendizagem em ambiente escolar foi parte das reflexões vividas por todos os segmentos da escola, inclusive os professores e pais, ao retomarem suas experiências de escolarização. Esse processo de se colocar no lugar do outro para entendê-lo, bem como buscar explicações por meio de uma retomada das concepções de adolescência e de escolarização mais primárias vividas pelos adultos, que moldam suas atitudes e condutas nas interações atuais com os adolescentes, será analisado no próximo capítulo. No entanto,

⁷ Os gráficos produzidos aqui não buscam detalhamento da porcentagem das respostas, mas evidenciam uma tendência de resposta. A opção por esse modelo de gráfico nos pareceu mais adequada para a interação dos sujeitos da pesquisa, sendo que a exatidão quantitativa não era o nosso foco.

vale comentar que, embora seja possível verificar que há, recentemente, uma mudança considerável no comportamento de meninas em ambiente escolar, pois elas estão cada vez mais ocupando seu “espaço” nos eventos denominados “de violência escolar”, não há dúvida de que há, ainda, certo “consenso” de que os meninos são mais propensos a condutas indisciplinadas e violentas, ou mesmo de contestação das normas e regras escolares. Talvez confirmando este estigma, mas também mobilizando a lógica da estratégia, mais que a da integração, podemos verificar, também, um modo diferente de avaliar se há ou não violência em ambiente escolar, conforme as respostas dos alunos da **Escola Turquesa**:

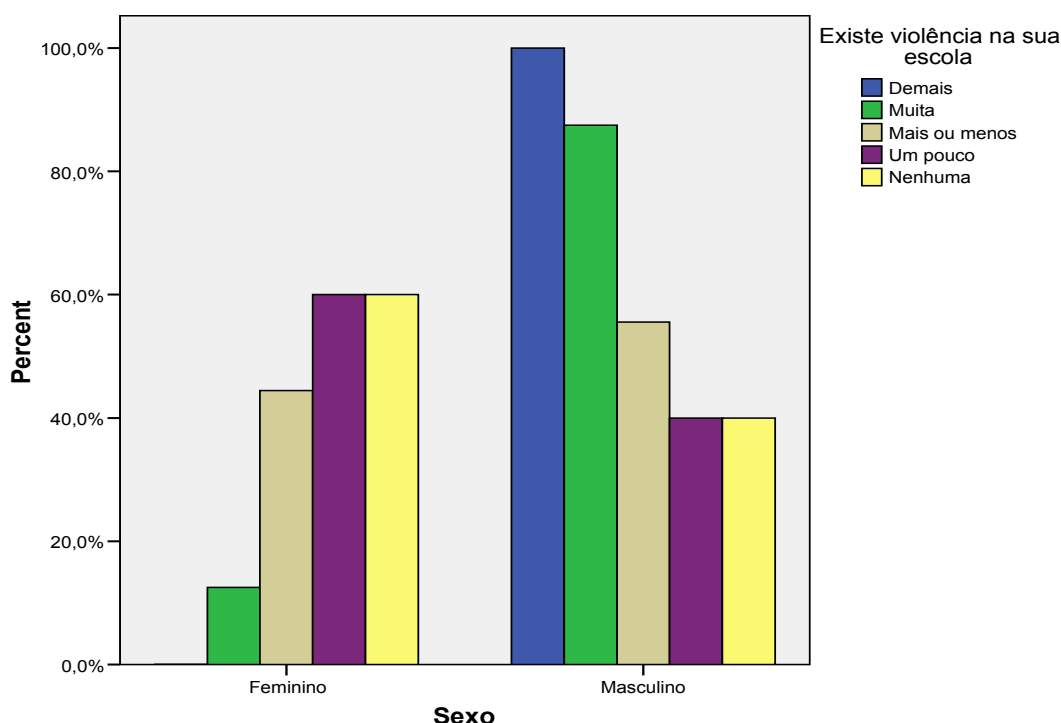


Gráfico 10 – Percepção de violência na escola por meninos e meninas da Escola Turquesa

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Para as meninas, nem houve percepção sobre haver violência em demasia, contrapondo a percepção dos meninos cuja opção mais escolhida foi a de haver violência demais na escola. Como veremos na parte qualitativa desta pesquisa, houve um pacto entre os meninos para que essa avaliação fosse feita de forma predominante negativa, caracterizando as interações pautadas por traços de violência escolar, já que a tendência da resposta está na definição de que há muita ou violência demais na escola. Como veremos no próximo capítulo, embora a resposta ao questionário fosse utilizada como momento de jogo e brincadeira, o que fica dessa diferença para a reflexão desenvolvida no grupo focal é a forma diferenciada de

como os gêneros masculino e feminino marcam formas bem específicas de experienciar o espaço escolar.

Ainda no contexto de modos diversos de experiências da escolarização entre meninos e meninas, quanto ao modo como se avalia a região onde está inserida a escola, podemos verificar que as meninas possuem uma avaliação positiva da região, ao contrário dos meninos, que possuem uma avaliação negativa. Se levarmos em conta o peso do território para as vivências comunitárias e juvenis, podemos afirmar que haveria uma contradição entre o público que é atendido pela escola e a região onde a escola está localizada. No entanto, as reflexões produzidas no grupo focal foram outras, muito na lógica da estratégia utilizada pelos meninos para “prejudicar” os adultos da escola, bem como outros motivos inseridos no campo da lógica da estratégia. O gráfico abaixo revela essa dicotomia na percepção de meninos e meninas em relação ao território onde está inserida a escola:

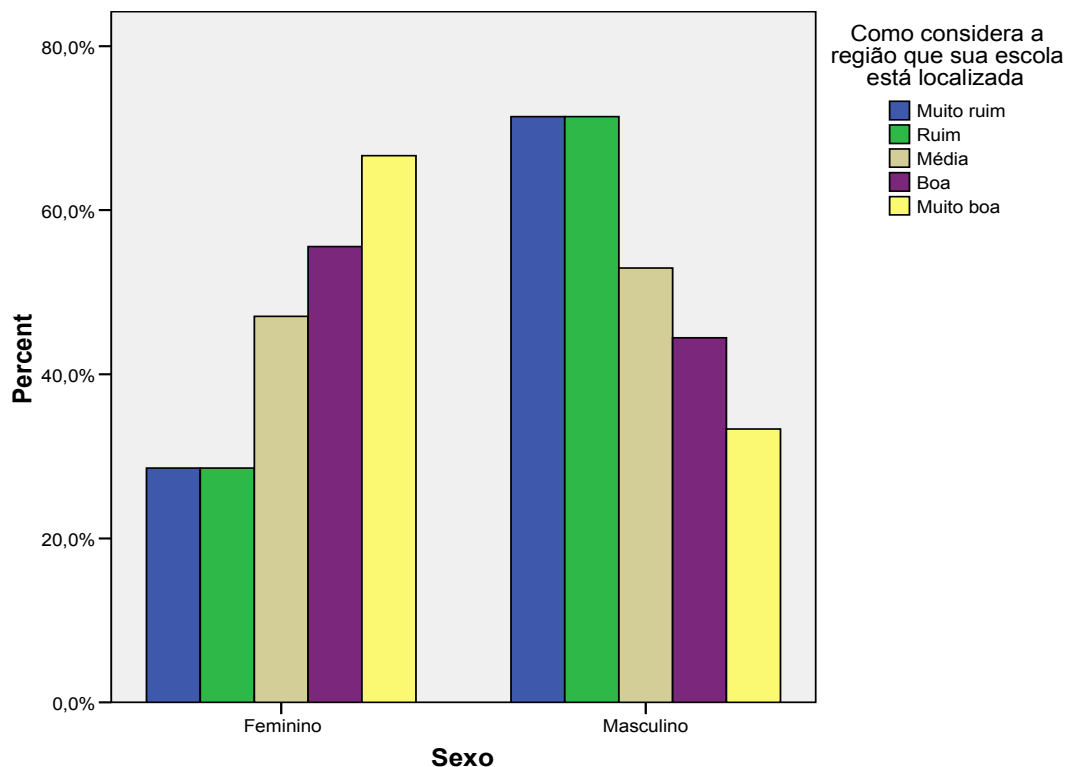


Gráfico 11 – Percepção de meninos e meninas em relação ao território onde está inserida a Escola Turquesa

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Quando tratamos de verificar as diferenças quanto à percepção sobre a relação dos adolescentes com a direção **da Escola Turquesa**, enquanto figura máxima de autoridade adulta em ambiente escolar, os meninos reafirmam uma percepção negativa das interações em

ambiente escolar, demonstrando um ângulo de contestação aos interesses da socialização escolar, próprio do uso da lógica de estratégia. Ao contrário, para as meninas, a direção é avaliada muito positivamente, conforme se verifica no gráfico abaixo:

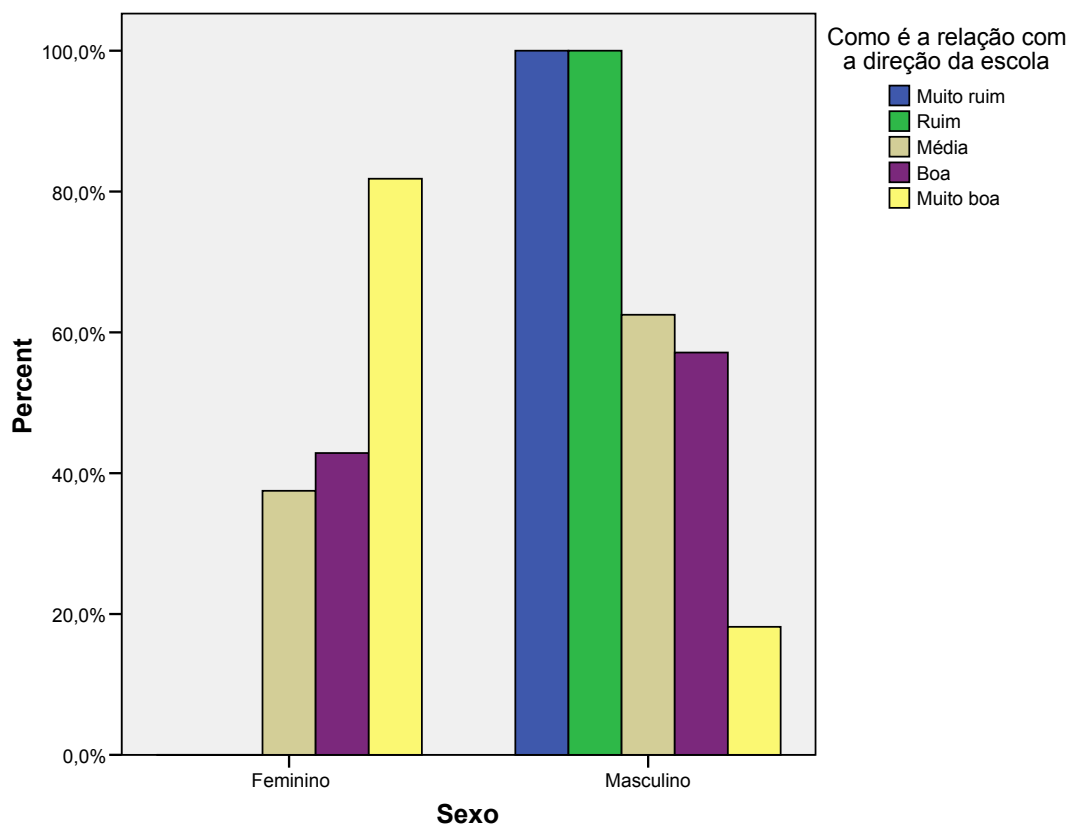


Gráfico 12 – Percepção da relação de meninos e meninas com a direção da Escola Turquesa

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No entanto, a avaliação das meninas deixa de ser predominante positiva quando se trata de avaliar funcionários da escola. No grupo focal foi possível apropriarmos de explicações para essa diferença, mesmo que não totalmente esclarecida. Ao contrário, houve uma mudança de posição da tendência de resposta quando da avaliação realizada pelos meninos, que se mostraram mais positivos na avaliação dos funcionários. Estas diferenças são, muitas vezes, explicadas por fatos cotidianos que ocorreram próximos da aplicação dos questionários e que marcam um traço episódico de avaliação dos funcionários. Contudo, é possível que a visão mais positiva dos meninos esteja vinculada a uma noção mais “comunitária”, já que os funcionários são, na maioria, da comunidade em que a escola está inserida, mas isso não foi possível de ser desvendado no grupo focal. De qualquer forma, vale compreender uma mudança significativa entre meninos e meninas a partir do quesito relação

com os funcionários, sendo estes funcionários fundamentais em momentos de interação nos quais os adolescentes estão mais “livres” da supervisão dos professores, como, por exemplo, no horário de recreio. Vale compreender como ocorre aí, também, a implicação de relações pessoais diretas entre os alunos e os funcionários, afirmando uma aproximação comunitária entre eles, na contraposição de uma relação mais institucionalizada entre professores e alunos. É o que se poderíamos inferir, por exemplo, sobre o gráfico abaixo:

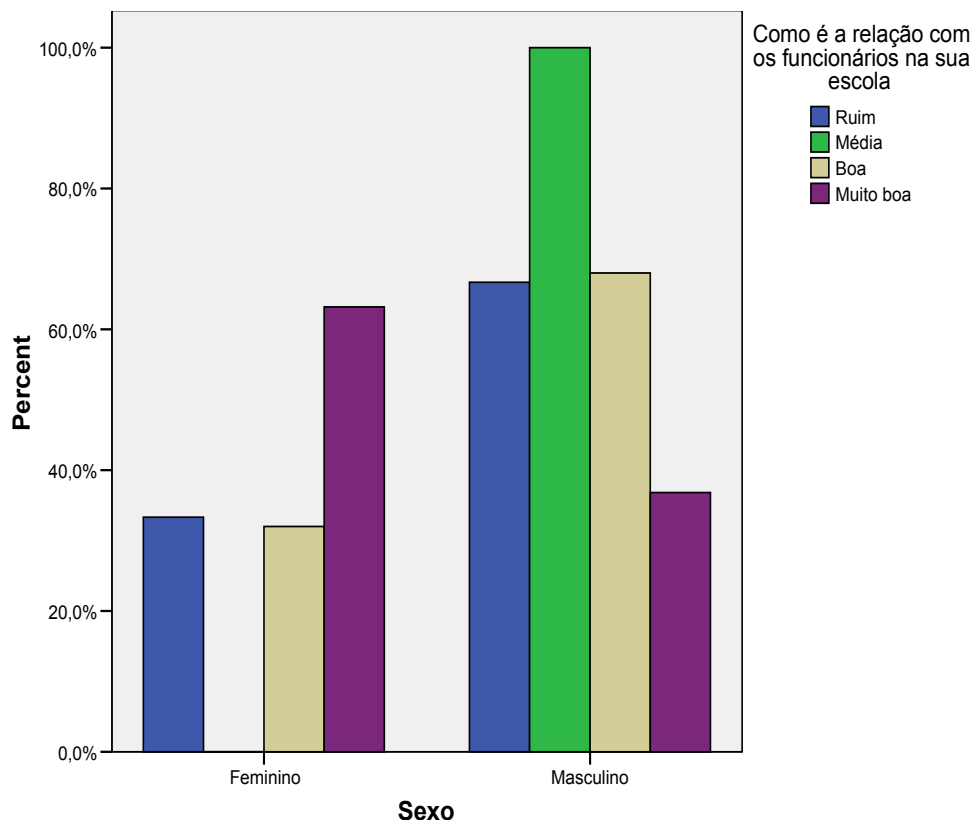


Gráfico 13 – Percepção da relação de meninos e meninas com os funcionários da Escola Turquesa
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Na relação com os professores, as alunas da **Escola Turquesa** continuam reforçando uma direção positiva de avaliação do ambiente escolar e da maioria dos adultos que nela trabalham. Na avaliação sobre a relação com os professores, as meninas avaliam como boa e muito boa. Que há uma maior facilidade do feminino se identificar com o modo de funcionamento das rotinas escolares é algo presente na representação sobre o feminino em ambiente escolar, sendo revelado nas reflexões que os sujeitos construíram no grupo focal. Já os meninos permaneceram na tendência a uma avaliação negativa da escola, confirmando, também, uma avaliação negativa das relações com os professores. Nas análises desenvolvidas no grupo focal foi possível revelar uma forma negativa de analisar essa contestação dos

meninos como sendo problema de níveis de maturidade diferenciada entre gêneros, sendo que foram apresentadas explicações em que o feminino é representado como adotando um comportamento mais maduro que o masculino na adolescência, o que reforça certo estigma da conduta dos meninos em ambiente escolar. Se levarmos em conta que são os meninos os mais presentes nas ocorrências de indisciplina e violência escolar, podemos verificar que o modo como são representadas as condutas masculinas em ambiente escolar pode reforçar uma busca de afirmação identitária máscula, ou não feminina. Conforme o gráfico abaixo, é possível verificar as percepções do masculino e do feminino sobre esta que é a base das interações em ambiente escolar: a relação professor-aluno.

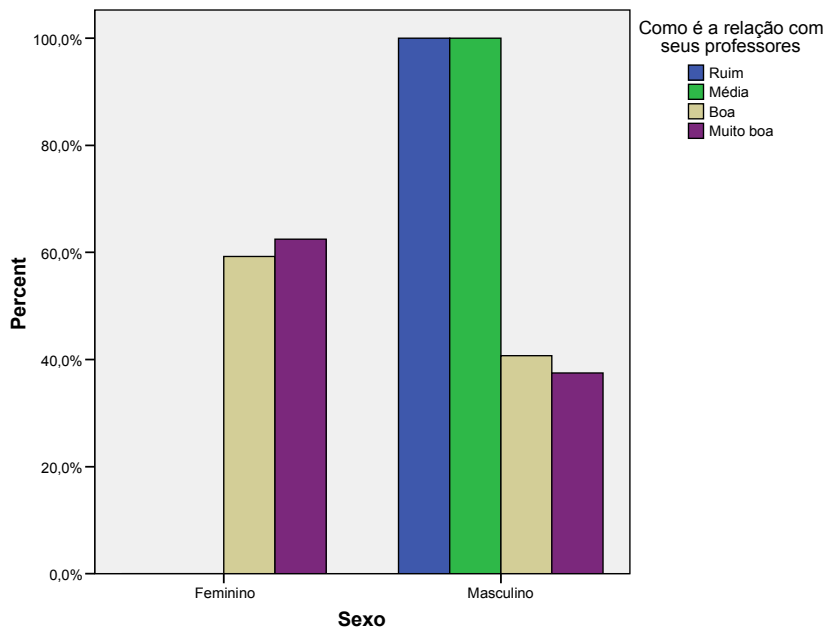


Gráfico 14 – Percepção da relação professor-alunos entre meninos e meninas da Escola Turquesa
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Quanto o quesito “como é a relação entre os alunos de sua escola”, **na Escola Turquesa** parece que se pode verificar uma falta de unanimidade ou, em outras palavras, a diversidade das formas de vivenciar a relação com os pares. Para meninos, a tendência de resposta é mais negativa, confirmando a convergência geral da percepção dos meninos sobre as interações sociais em ambiente escolar. Mas há, também, aqueles que tendem a ver mais relações de amizade neste ambiente, favorecendo a existência de um bom clima social escolar, conforme veremos adiante. As meninas mantêm a posição mais positiva como tendência de respostas, porém houve a identificação de percepção negativa na relação entre pares, conforme as respostas das alunas, de acordo com o gráfico abaixo:

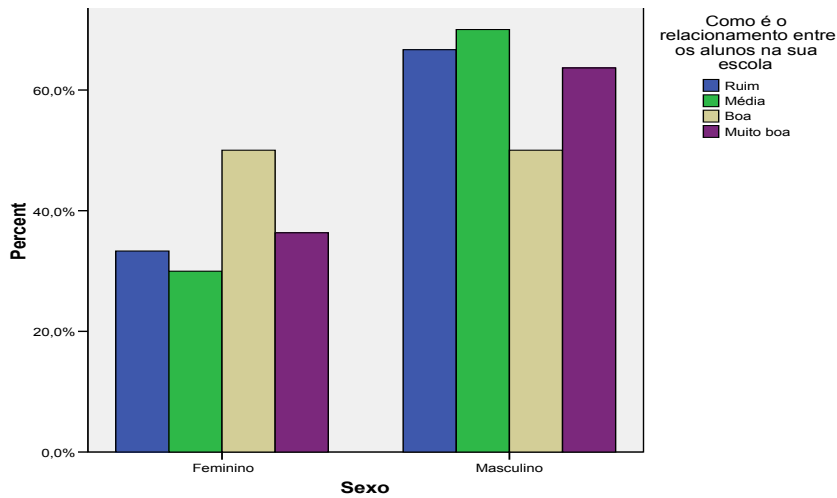


Gráfico 15 – Percepção da relação entre alunos por meninos e meninas da Escola Turquesa
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

No grupo focal estes dados foram tematizados, sendo que uma das explicações é a tendência de maior número de desentendimentos entre as próprias meninas, mais que um conflito entre os gêneros, diferente do que foi relatado pelos alunos da outra escola pesquisada, a **Escola Esmeralda**.

Passamos, agora, à apresentação e análises dos gráficos produzidos e exibidos na dinâmica dos encontros do grupo focal da **Escola Esmeralda**, especialmente voltados para as diferenças com que meninos e meninas vivenciam as interações em ambiente escolar. Podemos afirmar que o gênero que assume a tendência de resposta mais negativa se inverte no caso desta escola: as meninas possuem uma percepção mais negativa das interações na **Escola Esmeralda**. Vejamos o primeiro gráfico apresentado para desenvolver as análises dos participantes do grupo focal:

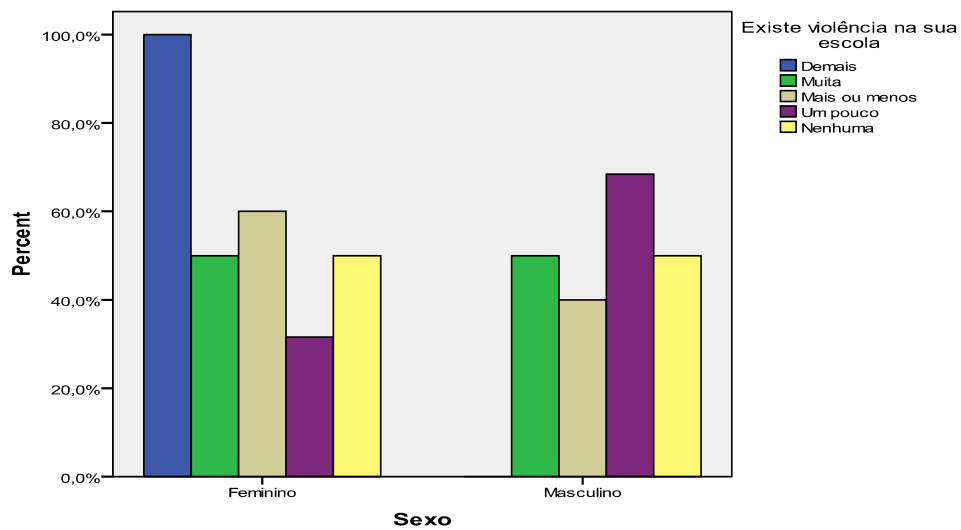


Gráfico 16 – Percepção de violência na escola por meninos e meninas da Escola Esmeralda
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Para parte significativa das meninas da **Escola Esmeralda** há violência demais na escola, sendo que os meninos não optaram por incluir em suas respostas essa alternativa mais negativa dos itens de respostas, o que evidencia a discrepância entre modos diversos de percepção dos gêneros quanto a essa questão apresentada no questionário. Mas há, entre parte do grupo de meninas, uma tendência positiva quanto às interações em ambiente escolar. Os meninos expressam, também, um modo diverso em avaliar se há ou não violência no ambiente escolar, mas fica claro que eles não tendem a perceber negativamente este ambiente. No grupo focal, o modo negativo de percepção das meninas sobre o ambiente escolar foi tematizado, bem como foram identificadas as motivações para isso, como veremos adiante. No entanto, quanto ao quesito de capacidade de aprendizagem proporcionado pela escola, para parte significativa dos meninos se aprende mal na escola. Parte as meninas também apresenta avaliação negativa quanto à capacidade de aprendizagem proporcionada pela escola, mas parte significativa avalia positivamente esse quesito, conforme verificamos no gráfico abaixo:

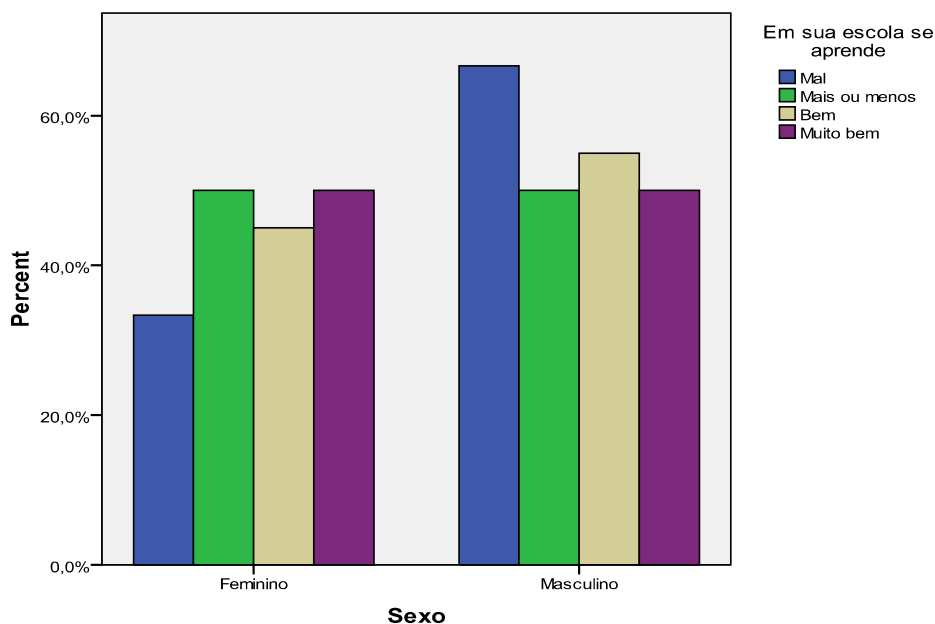


Gráfico 17 – Vivência da escolarização por meninos e meninas da Escola Esmeralda
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Todavia, quanto ao território onde está localizada a escola, os meninos têm uma percepção predominantemente negativa, diferente das meninas, que não incluíram como item de respostas ser “muito ruim” a região onde está localizada a escola, conforme o gráfico abaixo:

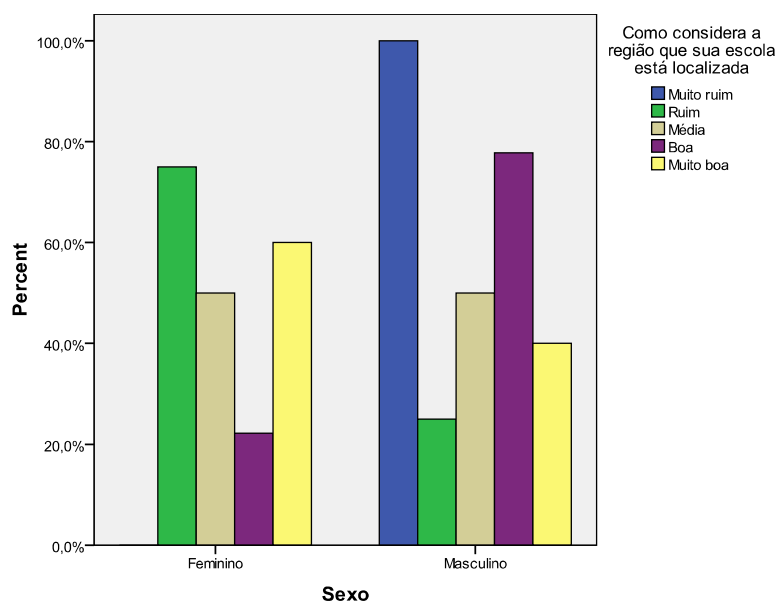


Gráfico 18 – Percepção de meninos e meninas em relação ao território onde está inserida a Escola Esmeralda
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Mesmo que parte dos meninos tenha optado por responder que a região onde está a escola seja “boa”, podemos verificar, quando das análises realizadas no grupo focal, que os eles se sentem mais expostos à violência produzida no espaço do território, sendo que as meninas seriam mais “protegidas” desse impacto da violência da região, já que o modo cultural como se vivencia o gênero feminino, na comunidade do entorno da escola, coloca as meninas mais no espaço doméstico que no espaço da rua. As explicações sobre a predominância de meninas a perceberem a região como ruim podem ser diferentes da tendência de percepção negativa dos meninos, sendo que essa diferença fez parte das análises realizadas pelos sujeitos na pesquisa qualitativa.

Por outro lado, a percepção predominantemente negativa das meninas quanto à relação entre os alunos foi tematizada e em parte esclarecida nas análises produzidas no grupo focal, sendo que está inserida no jogo de disputa sexual entre meninos e meninas, como será tratado mais adequadamente no capítulo 4 desta tese. Contudo, fica evidente, por meio do gráfico abaixo, que há discrepância, entre meninos e meninas, na forma de perceberem as relações entre pares, já que nenhum menino optou pelo item de resposta “ruim” para avaliar a relação entre os alunos da **Escola Esmeralda**.

Comparando-se com a tendência de resposta dos alunos das duas escolas, parece que podemos afirmar que também os modos de vivenciar a escolarização, de forma negativa, pelo gênero masculino não é “universal”, tendo suas singularidades definidas pelo ambiente em que estão inseridos os sujeitos. Essa ruptura de uma representação do modo como o masculino vivencia a escola foi evidenciada no grupo focal quando os meninos tematizaram a questão do estigma vivido pelo masculino **na Escola Esmeralda**. Assim sendo, a tematização de como os gêneros vivenciam as interações escolares deve ser aprofundada a partir das experiências dos sujeitos concretos, evitando-se as supostas homogeneizações dessas experiências que mais podem criar estigmas e preconceitos que ajudarem a compreender como os sujeitos atuam e se percebem nessas interações. É nesse sentido das interações entre pares que os dados colhidos pela dimensão quantitativa da pesquisa podem nos fornecer elementos para compreender um pouco mais o que ocorre entre feminino e masculino no âmbito das relações entre alunos. Conforme o gráfico abaixo, para as adolescentes **da Escola Esmeralda** o relacionamento entre os alunos é predominantemente ruim, pois, nessa resposta, conforme a análise resultante do grupo focal, estavam revelando problemas de relacionamento com os adolescentes, no contexto de uma disputa sexual em que se colocavam mais como vítimas que como parte desta disputa, o que será mais bem esclarecido no próximo capítulo, quando do tratamento da dimensão qualitativa desta pesquisa. Para os meninos, o

relacionamento entre os alunos é predominantemente positivo, reconhecendo mais um clima de amizade que de disputa, a despeito das “zoaças” que resultam, na maioria das vezes, em brigas entre os meninos. Para os meninos, essas brigas - denominadas pelos critérios de registros da GMBH como “vias de fato” - podem ser encaradas mais como um elemento do processo de constituição do masculino que propriamente violência entre pares.

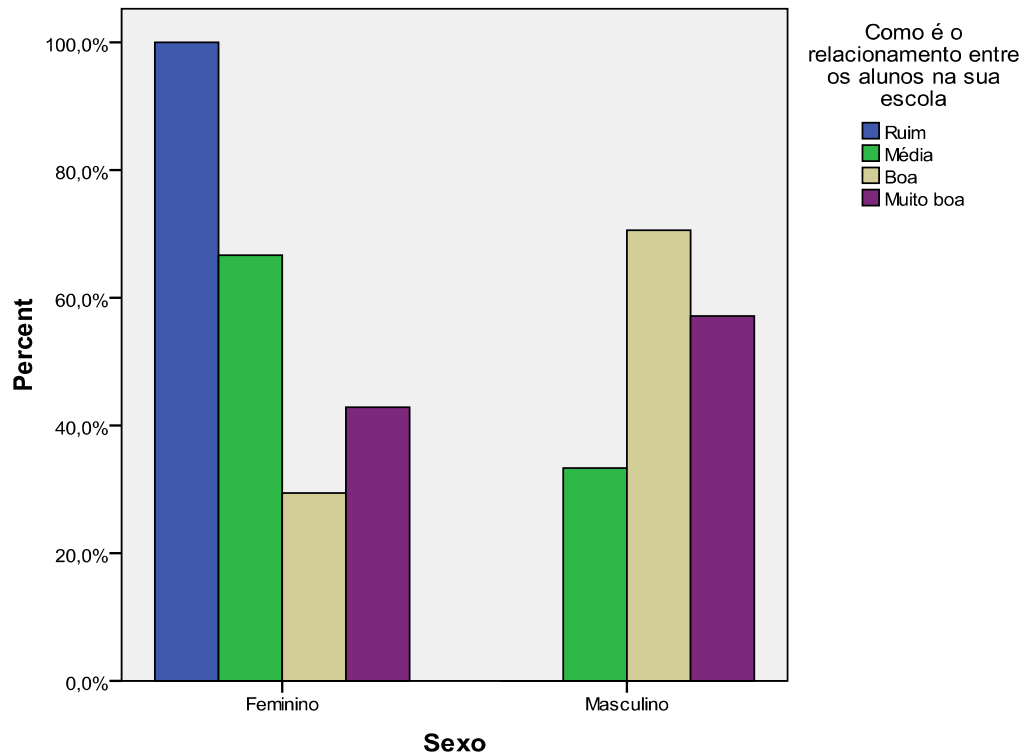


Gráfico 19 – Percepção da relação entre alunos por meninos e meninas da Escola Esmeralda
 Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Para os adultos, todos esses resultados e a revelação do significado desses elementos das interações entre os adolescentes, próprios da socialização adolescente que ocorre no ambiente escolar, foi vivido com grande perplexidade.

Aliás, fez parte dos resultantes intrigantes para os adultos da Escola Esmeralda os resultados que dizem respeito a como os adolescentes avaliavam a relação com a direção da **Escola Esmeralda**, conforme gráfico abaixo, que está no bojo dessa já referida disputa adolescente em torno de afirmações e experimentações do jogo sexual de conquista/recusa, de o que pode e o que não pode na relação entre meninos e meninas, na dimensão da interação entre pares, própria da socialização adolescente em ambiente escolar.

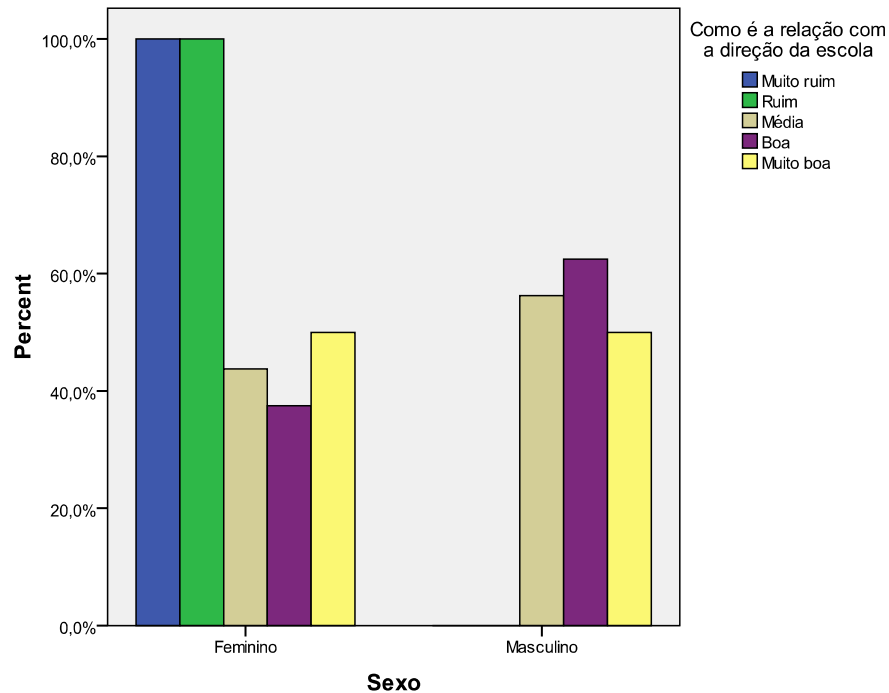


Gráfico 20 – Percepção da relação de meninos e meninas com a direção da Escola Turquesa
Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

A avaliação negativa das adolescentes quanto à direção da escola se deu, conforme a análise dos participantes do grupo focal, porque a direção não tomava uma atitude punitiva e definitiva em relação aos meninos, o que seria o elemento de “vitória” das adolescentes no jogo de disputa sexual, conforme será tratado nas análises da dimensão qualitativa desta pesquisa. Já para os meninos, a percepção quanto ao relacionamento com a direção da escola é predominantemente positiva, desconstruindo certa ideia de que o masculino no interior da escola está sempre “contestando” as instâncias de autoridade, como parte de uma dimensão “imatura” do masculino na fase adolescente, bem como outros possíveis preconceitos e estigmas que meninos vivem em ambiente escolar.

No entanto, no quesito referente ao relacionamento com os professores, na **Escola Esmeralda** as meninas apresentaram avaliação predominantemente positiva, ao contrário dos meninos, que indicaram uma tendência mais negativa, mesmo que não tenham feito a opção pelos itens de resposta “ruim” ou “muito ruim”, conforme o gráfico abaixo:

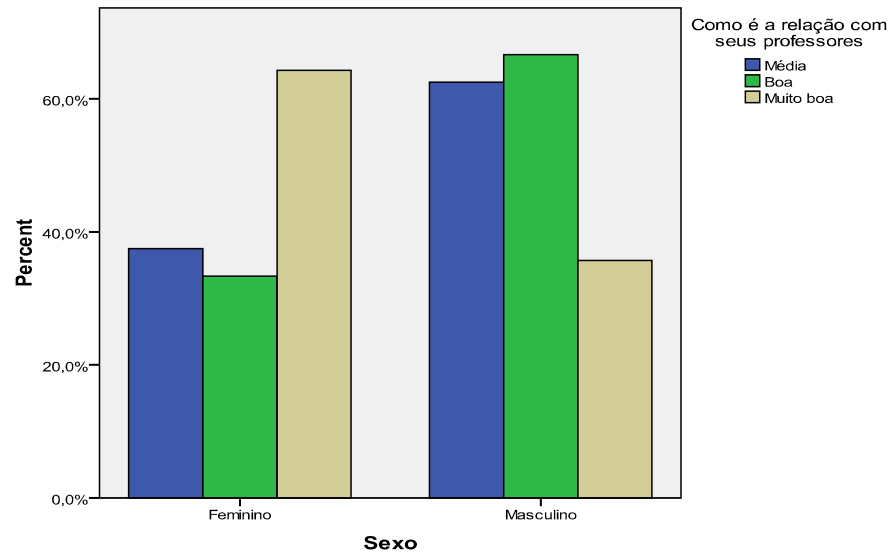


Gráfico 21 – Percepção da relação professor-alunos entre meninas e meninos da Escola Esmeralda
 Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Este resultado foi analisado pelos sujeitos participantes do grupo focal e gerou uma retomada de como os professores e professoras vivenciaram seus processos de escolarização, sendo um dos momentos mais adequados quando estamos tomando como referencial teórico, também, as representações sociais, visto tratar das relações primárias. Para esse momento, o que nos interessa enfatizar é que não há uma linha rígida de posicionamento de meninos e meninas quanto às várias dimensões e sujeitos que compõem as interações em ambiente escolar, o que não nos permite as afirmações generalizantes que, muitas vezes, prevalecem nas análises imediatistas produzidas no cotidiano escolar. Portanto, vale a pena termos sempre como referência metodológica não só a articulação entre as dimensões quantitativa e qualitativa da pesquisa, mas fundamentalmente o critério de Debarbieux de ouvir os sujeitos que vivem as violências e as interações em ambiente escolar como base de toda e qualquer forma de tratamento do clima social escolar.

É nesse sentido das formas diversas de experiência social quanto à escolarização que, no conjunto dos gráficos apresentados para análise dos sujeitos do grupo focal, buscamos compreender que no clima social escolar perpassam várias dimensões vividas entre os sujeitos, muitas vezes aparentemente contraditórias, mas possíveis de serem compreendidas se tomamos como referência o jogo de composição das lógicas da ação, como modelo de compreensão de como o sujeito constrói suas experiências de escolarização e os significados das interações em ambiente escolar. Isso poderá ser ou não revelado se limitarmos nosso olhar sobre “representações” inadequadas, pois, conforme o gráfico abaixo, as meninas avaliam

mais positivamente o ambiente escolar que os meninos, mas não são reveladas as outras nuances das formas de viver as interações em ambiente escolar.

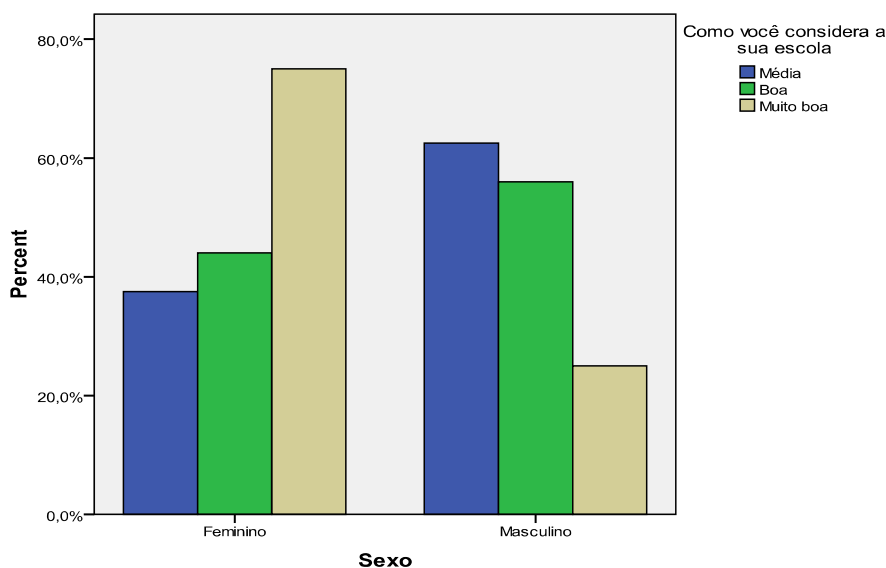


Gráfico 22 – Avaliação do ambiente escolar por meninos e meninas da Escola Esmeralda

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Essas percepções positivas e negativas são como que a “ponta do *icberberg*” de como os sujeitos explicitam suas experiências sociais da escola, só podendo ser reveladas por uma análise sociológica que permita verificar a riqueza de significados presentes nestas experiências sociais e como os sujeitos se afirmam ou não. É o que pretendemos apresentar com o tratamento, análise e resultados das representações sobre a experiência social escolar e o clima social escolar, a seguir.

CAPÍTULO IV

Tratamento, análise e resultados das representações sobre a experiência social escolar e o clima social escolar

Lembrando o que foi tratado no primeiro capítulo, a sociologia da experiência social, conforme Dubet, busca compreender como o ator articula as três lógicas da ação - integração, estratégia e subjetivação - na atividade social, tendo como referência sua subjetividade, pois ela ajuda a entender a consciência que os atores têm do mundo, especialmente expressa quando estes tomam distância de seus papéis sociais, inseridos em contextos de interações sociais dinâmicas.

Com a subjetividade, ficam expostas as diferentes lógicas que podem estar orientando os atores no contexto estudado, no nosso caso, o contexto de interação de duas escolas de Ensino Fundamental. Lembramos que, para aprofundar estas lógicas, é preciso mobilizar, segundo Dubet, três operações intelectuais: a) isolar e descrever as lógicas da ação em cada experiência concreta, como exercício de análise; b) compreender a atividade do ator, ou seja, a forma como ele combina as diferentes lógicas; e c) ir da experiência ao sistema, para compreender como estas lógicas são sintetizadas e catalisadas pelos atores.

Recapitulando o que se entende por lógicas da ação, temos a integração como a forte identificação com o cumprimento de papéis e com a noção de comunidade. A estratégia é identificada com a competição, com a disputa, com a noção de mercado de trocas - trocas políticas, bens culturais, sexuais etc. Por último, na subjetivação se apresentam os momentos de reflexividade do ator, produzidos pela distância crítica que ele toma frente aos papéis sociais e de sua afirmação como sujeito.

Tendo em vista que os indivíduos por nós entrevistados no grupo focal vão expressar, sobretudo, distanciamento em relação a seus papéis sociais, por coerência teórica, na trilha de François Dubet, serão tratados como sujeitos sociais e não como atores. Sem esquecer, é claro, que seus papéis são preservados em todas as falas, pois eles continuaram, o tempo todo, a se referirem a si próprios a partir do lugar que ocupam no sistema.

Dito isso, em um primeiro momento, buscamos interpretar como os sujeitos articulam as diferentes lógicas, tendo como referência a sua reflexividade. Em seguida, tenta-se interpretar as tensões que se estabelecem nos contextos em que se confrontam os processos de institucionalização e desinstitucionalização, conforme ressaltados por Dubet. E, por fim, procuramos identificar, como, em seus relatos, os sujeitos da pesquisa (na figura dos alunos,

dos professores e dos pais) as sintetizam, combinando as múltiplas lógicas de ação. Esclarecemos que a primeira operação foi realizada por meio da codificação das transcrições, utilizando o *software* NVIVO. Com o material codificado, classificado nas estruturas dos nodes e tree nodes, e armazenado nesse aplicativo próprio para pesquisas qualitativas, foi possível empreender o trabalho de análise sobre as formas como os sujeitos combinam as diferentes lógicas e, por último, inseri-las no contexto do sistema, em especial, do processo de desinstitucionalização do ambiente escolar.

4.1 As lógicas da ação e as representações sobre o clima social escolar

4.1.1 Sentimento de comunidade e disputas de sentido da escola

Nos primeiros relatos, os sujeitos revelam, de imediato, os dois sentidos da lógica da integração: o lugar de cada um dentro da escola e a internalização dos princípios gerais “vivenciados como valores, como instâncias que dominam os indivíduos e os incluem em conjuntos coletivos” (DUBET, 2000, pp. 78-79). Refletem uma união a tal nível de integração que lembram o mais simples conceito da Sociologia Clássica que expressa esse nível de coesão: **comunidade**. Fala-se de um “Nós” tão poderoso, capaz de reduzir ao mínimo qualquer tentativa de ruptura dos laços que a compõem. Ao conversarem sobre a violência no contexto escolar em que estão inseridos os dois estudantes que participaram do grupo focal da escola Turquesa, foi desenvolvido o seguinte argumento:

Aqui não tem violência, por quê? A maioria das pessoas que moram aqui, lá fora são todos amigos, um vai na casa do outro, faz um mesmo curso ou frequenta a mesma igreja. Acho que aqui nesta escola **não tem tanta violência** por causa disso, porque um convive com o outro no dia-a-dia, vai pra quadra, joga bola... igual na minha sala, mora perto da minha casa (Sofia, aluna da Escola Turquesa).

O distanciamento do papel social, no caso, ser aluno, se mescla com a dimensão subjetiva: há entre eles amizade, um vai a casa do outro, podem até frequentar as mesmas crenças. Como se pode ver, a jovem aluna, em um só lance, indica três identidades em confluência: escolar, de vizinhança e religiosa. Entendendo que cada uma delas se baseia em regras de convivência, articulá-las é uma capacidade subjetiva, como destacou Dubet. Mas talvez o que seja mais destacável no relato é o uso dessa imagem articulada para explicar porque ela, enquanto sujeito, entende que na escola em que estuda há “pouca violência”. Esta,

na fala do aluno, foi minimizada: “é **coisinha boba**, porque todo mundo é **amigo**. Também pode ter estudado de 1ª a 4ª série na mesma escola e chegou aqui na mesma sala, já se conhece antes de entrar na escola” (Saulo, aluno 2 da Escola Turquesa).

Aparece aqui, também, outra dimensão da lógica da integração: **conhecer-se previamente antes se constituir em colega desempenhando o papel de aluno**. Tornam-se distintas essas duas configurações: amigo e colega, mas deixam claro que ambas podem conviver juntas sem qualquer conflito.

Quando, no debate, entra outro sujeito, a mãe de um aluno, a representação da escola converge para o mesmo ponto. Parece que todos os três são orientados por uma mesma imagem de integração.

A gente sabe que tem (violência), mas é muito difícil. Não é uma coisa assim, do cotidiano da escola, sabe? (a gente sabe) que foi a polícia lá, que teve agressão ao professor. Tem, a gente sabe que tem, mas é muito raro. Não é uma coisa assim de todo dia, igual tem escola que tem isso todo dia (...) que a Guarda Municipal fica lá dentro o tempo todo e a polícia passando e todo dia acontece alguma coisa. Aqui é só coisa normal né? É raro (...) precisa ser controlada, mas é pouca.” (...) Por causa disso mesmo, quem mora aqui, estuda aqui. (...) vem pra cá (...). Aí [se] encontram tudo de novo. As vezes, vocês estudou na 1ª série com uma criança, aí perdeu dela. Ai você sempre encontra aqui “meu amigo, quanto tempo!” E ficam juntos (Salete, mãe do aluno2 da Escola Turquesa).

Nos relatos, fica claro que alunos e mães falam de representações sociais da escola e da convivência entre eles, que foram construídas nas suas relações primárias na infância, muito provavelmente no contexto familiar, possivelmente moldando, como dizem as obras dos psicólogos sociais acima analisados, o núcleo básico destas representações: “a minha **irmã** já estudou aqui, nó! Minha **mãe trabalha aqui** e falava como a escola era, entendeu? Que era boa e tal. Aí, eu falei assim, **o jeito é ir pra lá...**” (Sofia, aluna 1 da Escola Turquesa).

Ah, no meu caso, eu estudei lá em baixo (em outra escola) até a 4ª série. Só que todo mundo falava que aqui era muito bom que, ah por influência mesmo sabe falava que a escola era boa, valia a pena por isso, também era (...) continuava próximo da minha casa... (Sueli, aluna 2 da Escola Turquesa).

Os laços sociais que foram construídos em torno da amizade, seja no espaço da vizinhança (territorialidade), seja na igreja ou, ainda, na escola apresentam-se como garantia da manutenção dessa comunidade imaginada, a partir da escola. Ademais, o gostar do lugar, das pessoas e de ser um espaço já conhecido por outros da família parece estreitar o

sentimento de comunidade, embora isso não exclua a representação da função da escola, como pode ser verificado nos relatos abaixo:

que **eu gosto da escola**... Sempre gostei desde que eu pus a minha primeira menina... Elas tava aprendendo muito pouco, (...) quando a minha mais velha veio pra cá, ela achou que ela nem sabia lê direito. Aí ela chegou aqui e foi aprendendo. O estudo aqui eu achei mais forte... os professores aqui são mais assim, pega mais no pé dos aluno, sabe?.... Aí ela foi melhorando e eu gostei. Consegui trazer todas (as suas filhas) para cá. Porque eu acho o ensino bom. Os professores realmente (...) ensinam. Acho que eles ensina muito bem (apontando para uma das professoras presentes, concluiu): **Você foi professora da Lili, né?** (Vanuza) (Suzana, mãe de aluna1, da Escola Turquesa).

Nessa afirmação de sentimento de comunidade aparece a contraposição de “eles” e “nós”. A primeira delas, como se viu nos relatos acima, compara escolas do mesmo bairro e, conseqüentemente, também se compara a atuação dos professores. A representação orienta seus olhares em relação a outras escolas, o “Eles”, diferente de “Nós”, afeta-se pela presença da polícia. Contudo, o que está sendo diferenciado não é a presença da polícia em si, até porque esta já esteve, segundo o relato da mãe acima, na escola Turquesa, mas para atender, segundo ela, a um caso “isolado”. Porém, nas outras escolas, a frequência constante desses profissionais interfere na imagem da escola e, possivelmente, no cotidiano escolar. A representação que se constrói a partir da percepção que os sujeitos têm da sociedade em que estão vivendo é a de uma escola na qual agentes de segurança se fazem presentes o tempo todo é um espaço onde se romperam os laços. Um sentimento de insegurança orienta os olhares e as condutas: **para essas escolas os seus filhos não vão!** A fala da segunda mãe estrutura esse sentimento quando discorre sobre a conquista de trazer as suas filhas para escola dos seus sonhos: “consegui trazer todas para cá”.

Voltando à identificação das lógicas da ação, vê-se, nestes relatos, a combinação, de um lado, da lógica da integração e, do outro, com a da estratégia. Os sujeitos orientam, sim, suas ações com vistas a encontrar um espaço onde possam desempenhar os seus papéis sem sobressaltos. No caso das mães, fica claro que elas têm uma representação de uma escola na qual seus filhos podem circular com segurança, tenham assegurado o direito à educação, sejam acompanhados por professores que cumpram o seu papel, puxem pelos alunos, façam-nos, de fato, aprender. Do lado dos alunos, essa integração fica clara. Querem uma escola que permita total integração, ir para quadra com os colegas, jogar bola, mas que seja, também, uma “escola boa”. E aí começa a se esboçar a lógica da estratégia.

Hoje, em função desse imaginário que se depreendeu da fala das duas mães e dos três alunos da escola Turquesa, estabelece-se uma disputa para se conseguir vagas em escolas com essa imagem descrita. Vem daí a comparação entre as escolas. A exposição da violência das escolas na mídia faz com que haja uma hierarquização nesse universo. O interesse de alunos e pais para além da sua posição e da sua integração se coloca no interior do sistema e, como vimos, os sujeitos articulam essas duas estratégias em suas falas:

Eu penso que se tivesse nascido em outro bairro, em outra regional, em outra escola, não tivesse a estrutura que esta tem e eu tivesse que estudar nela, seria uma dificuldade também. Porque você vê que é uma escola estruturada, os alunos têm interesse. Tem escola que o professor já entregou pra Deus, “venho aqui dar minha aula, quer ouvir ouve, não quer não, pode sair da sala” Tem escola assim. E, se por ventura, um filho meu estudasse em uma escola dessas, já aconteceu de ter que estudar em escola mais ou menos deste tipo, eu tenho que contar com o que eu ensinei pra ela mesma, pra eu conseguir mantê-la dentro da sala de aula, mantê-la indo à escola todos os dias (Salette, mãe do aluno 2 da Escola Turquesa).

Veja como muda o tom do discurso. No primeiro lance, prevalece a lógica da integração, de uma escola que lembre a comunidade de base e de nascença. Aqui, só isso não basta. A lógica que rege o discurso é a do interesse. A mãe deixa claro que sua escolha pela escola das filhas é otimizar seus interesses, à medida que as condições do jogo estão dadas. Ter suas filhas em uma escola sem as condições e os recursos da que elas se encontram hoje é regredir a um patamar que ela já conheceu e que lhe exigiu um esforço a mais para que suas filhas pudessem permanecer em sala de aula, indo todos os dias.

Entretanto, não são apenas as lógicas da integração e da estratégia que orientam as ações dos sujeitos. Como vimos, eles se distanciam destas lógicas para introduzirem novos significados, agora de caráter subjetivo. A escola não só é um espaço para estudar, mas também para encontrar ou rever amigos. É a busca, de afeto que também orienta os sujeitos a valorizarem o seu pertencimento à escola Turquesa. São elementos de identificação subjetiva, pela via da amizade, que os fortalecem nessa comunidade imaginária.

Do ponto de vista dos docentes, as três lógicas se combinam de outra maneira. Ao relatarem como enfrentam os problemas do dia a dia escolar, incluindo os que afetam a qualidade das relações entre eles e os alunos, bem como os pais e a administração, uma docente da escola Turquesa diz que eles planejam como enfrentar o problema, ou seja, para usar uma linguagem weberiana, lançam mão daquilo que Weber chama de ação voltada para os fins. Identificam quais são os problemas, onde querem chegar (os fins) e escolhem, baseados em princípio da racionalidade instrumental, os meios adequados para atingi-los:

Então vamos **fazer isso?** “Vamos” **“Vocês concordam?”** **“Concordam”** “Quais são as regras? Quais são as normas pra gente colocar este projeto em prática?” **Mesmo que não concorde já fica avisado.** Então nós temos este cuidado, temos este planejamento todo. **Então eu acho que assim o grupo de professores, sem falsa modéstia, muito pelo contrario, é um grupo muito bom, muito unido, muito envolvido com a educação como um todo.** Porque **até pouco tempo atrás educação era só, era isolada,** “Vou ensinar Geografia, vou ensinar Educação Física”. **Mas de uns tempos pra cá a gente está vendo a sociedade se deteriorar e é lógico que esta, o que está acontecendo na sociedade, está refletindo na escola porque grande parte do tempo o aluno fica aqui.** Então estes problemas que surgem lá fora, acabam vindo pra cá. Então, se a gente ao se juntar, não formar uma turma unida, não tiver vontade e prazer de trabalhar de fato para fazer estes projetos organizados a gente não dá conta. E **se não trabalhar com a família a gente também não dá conta** (Valdete, professora de Geografia, da Escola Turquesa).

Comentemos por partes. Há uma infinidade de elementos na fala da professora que demonstram a copresença de sistemas em direção aos quais os sujeitos orientam suas ações. Destaca-se que, em primeiro lugar, a preocupação em definir o que fazer (os meios) passa a ter uma supremacia em relação aos fins. Fugindo do velho chavão de que qualquer meio é válido, desde que se atinja com sucesso os fins, a professora mostra que a sua corporação na escola Turquesa não pensa assim. Para resolver o clima social escolar poderiam chamar a polícia ou poderiam adotar sistema de punição exemplar, ou ainda poderiam chamar os pais e darem uma advertência verbal aos alunos transgressores. Mas não, o processo parece ser mais complexo. Veja, a resposta é, de pronto, integralmente assentada em uma visão racionalista que há muito está envolvida nas representações da escola no mundo contemporâneo. É claro que não se trata de uma visão pura e simplesmente tecida no cotidiano. Ela traz a marca das ciências sociais aplicadas, muito possivelmente transformadas em disciplinas que fizeram parte do curso de formação da professora em questão e possivelmente dos outros docentes também. O central é o planejamento. Este se transformou no carro chefe do mundo ocidental e se expandiu rapidamente para várias partes do mundo, não se limitando apenas às áreas da produção econômica. Todos os setores da vida social são contaminados por esse instrumento poderoso da racionalidade instrumental.

No relato há indicação de que parece existir um esforço do grupo de professores para se chegar a um consenso sobre a medida a ser tomada. Concordam? Concordam! Mas quem não concordar, paciência, pelo menos está informado. Outro aspecto a ressaltar no relato acima é a preocupação com o estabelecimento de regras e normas. Embora não fique claro se a docente faz distinção entre os dois procedimentos, analisá-los aqui se torna importante, lembrando que essa informação aparece no bojo de um grupo focal, no qual os participantes não respondem a uma questão, mas conversam. Não nos pareceu adequado questionar a docente com preocupações terminológicas. Em todo caso, parece-nos importante ressaltar a

distinção, tal como ela aparece na sequência da fala. Inicialmente, ela se refere a regras, ou seja, ela está nos indicando que uma das formas que o corpo docente da Escola Turquesa utiliza para resolver os problemas do clima social escolar, sobretudo os que se referem às situações que rompem a harmonia do conjunto, é tratar o problema sob a forma de jogo que, como lembra Dubet, para ter sucesso, tem de ser jogado e, para que isso ocorra, todos os participantes têm de conhecê-lo previamente. Outra coisa importante é que o jogo pressupõe sempre a existência de adversários em cena, e que estes disputam o controle do sistema. Assim, a professora revela, em seu relato, que uma das formas usadas para contornar ou resolver as questões do clima social escolar é acionar a lógica da estratégia, na qual apontam os interesses em cena, embora nem sempre fiquem explícitos para todos os participantes.

Já o tema das **normas** é quase que uma oposição ao das regras. Se aqueles evocam a lógica estratégica, as normas retornam à lógica da integração. Aliás, até para que as regras sejam respeitadas por todos, elas têm de ser normatizadas, institucionalizadas e, para que isso tenha sucesso, é preciso que elas sejam internalizadas pelos participantes.

A nosso ver, a fala da professora é magistral porque expressa, como nunca, o debate entre a institucionalização e a desinstitucionalização de que fala François Dubet. Esta última é expressa de forma incontestável: “mas de uns tempos pra cá a gente está vendo a sociedade se deteriorar e é lógico que o que está acontecendo na sociedade, está refletindo na escola porque grande parte do tempo o aluno fica aqui. Então estes problemas que surgem lá fora, acabam vindo pra cá”.

O texto mostra que esse sentimento de que as instituições estão sendo corroídas é vivido com angústia pelo sujeito e, portanto, encarado como uma ameaça. A fala da professora mostra ter havido um movimento na escola Turquesa que vem quebrando as soluções para problemas pautados exclusivamente na competência individual, tema que tomou parte do século XX, no qual as dimensões do indivíduo ganham estatura e proeminência, tanto no campo acadêmico, quanto político. Vigoraram no Brasil políticas públicas de educação que debitavam nas responsabilidades individuais dos professores e dos alunos as fraquezas do sistema. Na escola, pelo que parece, a partir da fala da docente os professores, para se defenderem dessa representação da ação, dos processos educativos, a partir dos limites do indivíduo e seus desvios, assumem a postura de grupo. Reacendem o estatuto do magistério: “então, se a gente ao se juntar, não formar uma turma unida, não tiver vontade e prazer de trabalhar de fato para fazer estes projetos organizados, a gente não dá conta”. Recupera-se, assim, a força do ofício de professor, indicando que seu trabalho é fundamental para a sociedade, mas se reconhece, também, que, para a tarefa a ser

empreendida, é necessária a participação da família. Por fim, o relato mostra outro jogo (em movimento) tentado no interior da escola, qual seja, a ameaça à categoria reacende a construção de um “Nós” grandão, orgulhoso de si: “então eu acho que assim o grupo de professores, sem falsa modéstia, muito pelo contrario, é um grupo muito bom, muito unido, muito envolvido com a educação como um todo”.

Vale, entretanto, dizer que o que mais nos surpreendeu nesta pesquisa foi o que o modelo de análise proposto por François Dubet nos propiciou. O seu método escancara todas as ambivalências dos sujeitos e do sistema em que se está agindo ou se distanciando. É muita ambivalência, mas também é muito coerente com o contexto em que vivemos, porque é ele que suscita estas ambivalências o tempo todo, sobretudo, para os docentes. Vejamos, no embalo do debate, como essas coisas são amalgamadas no relato do professor de Ciências da escola Turquesa. Desvelando o sentido de suas ações, com vistas a conter o avanço da violência na escola, diz ele:

Foi nessa questão de não deixar a coisa assim alastrar né, a gente vai atrás (...) a gente gosta dos meninos (...) a gente vai atrás porque gosta deles (...) a gente quer o melhor. Depois a gente cria (...) assim, uma amizade... Vínculo. Vêm e abraça a gente depois... (**inaudível**). Oh! Professor!!! Isso ajuda, né. Porque para nós é muito mais fácil largar mão, falar “ó se vire, vai ter bomba mesmo” (Valter, professor de Ciências da Escola Turquesa).

Esse correr atrás significa que o professor não abandona os alunos tão facilmente. Não os deixa à mercê da própria sorte. Isso teria a ver com as mudanças no papel do professor em um contexto em mutação? Imaginando toda discussão que se teve (e ainda se tem) em nosso país acerca do papel meritocrático da educação, ouvir um professor dizer que eles (docentes), também, têm de “correr atrás”, embora não diga do quê (pode-se supor que seja do prejuízo) indica que alguma coisa está mudando nas relações entre professor e aluno. O ter de correr atrás nunca foi novidade para o aluno. Aliás, essa foi sempre uma regra de um jogo para o qual apenas um dos lados tinha de correr. Porém, como diz o professor Valter, é fácil falar “se vire”. O problema que se coloca hoje é outro. O que era de mão única virou de mão dupla: todos têm de correr atrás, professores e alunos.

Passemos, agora, para análise de alguns relatos da escola Esmeralda, de modo a vermos em que nível os sujeitos entrevistados colocam sua relação com a escola.

O envolvimento dos professores desta escola aparece ao longo da conversação no grupo focal. À medida que a reunião avança, os docentes vão se soltando e deixando aparecer as lógicas que eles mobilizam para tornar o clima social escolar da Esmeralda adequado à

convivência. Dando continuidade ao debate sobre o que fazem para contribuir com a vivência sem grandes confrontos, o professor Túlio nos diz:

É aí que eu quero fazer a intervenção, na relação nossa com o aluno que é de muito respeito. **Cada professor, aqui, trata esse aluno com muito, muito respeito, muito carinho entendeu... Eu estou dobrando em escola, à tarde, que são alunos também de uma mesma clientela. Só que a educação deles está muito pior do que a nossa. Então, os nossos meninos ainda têm alguma educação... É eu acho que tem muita a ver com a relação nossa com eles** (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

O tema do respeito aparece com muita ênfase. Por isso, vale a pena falar dele no contexto em que estamos tratando de um tema que precisa fundamentalmente desse reconhecimento, porque é com a noção do reconhecimento que o tema do respeito se impõe. O sociólogo Danilo Martuccelli (2003), retomando a obra de Charles Taylor, trouxe o debate do reconhecimento para o campo da política e das relações de poder disputadas pelos movimentos sociais e ações coletivas, porque entendia que o tema do respeito é, em si, uma faca a dois gumes, pois ele sempre foi um valor defendido nas sociedades chamadas tradicionais, na qual os indivíduos reconhecem seu lugar na estrutura e, assim, conservam harmonia das relações sociais porque não as violam, entendem que o respeito estabelecido hierarquicamente é natural, faz parte da natureza das relações. Em geral, assentava-se na idade, na sabedoria, na experiência, no pertencimento a castas superiores. Basta lembrar que o tema que mais tem assombrado as instituições de ensino, na contemporaneidade, é o sentimento, por parte de professores e pais, de que os alunos perderam o respeito pela autoridade. Em uma instituição que, desde seu primórdio, constituiu-se em instância hierárquica, o respeito estava dado em uma perspectiva tradicional e unilateral. Esperava-se que os alunos, unicamente, respeitassem os professores, mas a recíproca não era verdadeira, já que o respeito, nesse caso, estava vinculado a atributos do cargo ou, para ajustar ao nosso tema, ao papel que o professor desempenhava: mais idade, mais saber, era um adulto. Ou seja, ele era proporcional ao lugar que indivíduo ocupava no interior do sistema de ação.

Entretanto, ao ouvir o relato do professor acima, é preciso entender que algo está acontecendo. Vamos colocar o verbo no gerúndio para dizer que está em transição, está acontecendo, não acabou ainda. Dizemos mutação em função das ambiguidades no discurso do professor. Veja que ambiguidade não significa que ela, em si, seja um problema. Ao contrário, ela é um indicador de que o professor, ele mesmo, está em mutação. Não tem nada pronto, como diz Dubet, está *between*, ou seja, está entre duas coisas, ou mais precisamente

entre dois sistemas divergentes, o que reitera a fala de sua colega da Geografia da **Escola Turquesa**: “estamos vendo a sociedade deteriorar, passando por processo de mudança”.

Há, na fala de Túlio, como todos podem ver, um elemento que indica por onde passa a mudança: **o professor reconhece que precisa respeitar o aluno**. Repete-se, aqui, o mesmo que ocorreu com o “**ter de correr atrás**”. Aquilo que era de mão única passou a ser de mão dupla. E isso não aconteceu do nada. Estes professores e seus alunos fazem parte, cada um a seu modo, da era do Estatuto da Criança e do Adolescente. Os alunos, todos, são crias dessa época. Já os professores, alguns foram frutos dela, mas outros, um pouco mais velhos, são os que tiveram que se reeducar, produzir novas representações da escola e, sobretudo, de seus alunos. O respeito de que fala a lei refere-se, é claro, ao dos direitos de cidadania, mas, como se sabe, estes foram ampliados. Hoje a eles foram incorporados os chamados direitos à diferença.

Chama a atenção neste relato a combinação entre respeito e carinho. O primeiro está associado à lei, que hoje deve fazer parte do repertório formativo do docente. Logo, não há nada de extraordinário em reconhecer o outro na sua especificidade. É lei. Já o segundo, não. Carinho, uma expressão da emoção, representa um distanciamento das relações puramente profissionais e remete a uma dimensão subjetiva que foi sempre tratada no âmbito da educação infantil, mas muito pouco presente nos outros níveis de ensino. O professor Túlio incorpora em sua fala o cuidado como um traço de sua ação docente. Como combina isso na prática é outro problema, pelo menos ele articula na fala e torna consciente o seu sentimento.

Sua experiência na docência lhe permite ver que é preciso usar estratégias diferentes, dependendo da especificidade da escola e do aluno. Isso já demonstra que o respeito ao aluno tem orientado suas ações. Ele próprio faz a comparação e os argumentos que a corroboram: ele faz dobra, ou seja, dá aula em outras escolas do bairro, trabalha com alunos do mesmo extrato social. Mas, pelo menos na percepção do professor, há diferença entre eles: “a educação deles está muito pior do que a nossa. Então, os nossos meninos ainda têm alguma educação. É eu acho que tem muita a ver com a relação nossa com eles”.

Não há dúvida de que é muito vago o uso que o professor faz da palavra educação, porque ela pode se referir a coisas muito diferentes e até contraditórias. Contudo, vale ressaltar a observação que ele faz quanto à relação professor- aluno. Percebam que, para ele, é esta relação que faz a diferença, independentemente de qualquer outra coisa. O clima social escolar é posto como critério de qualidade de vida no interior das escolas. Mais à frente ele qualifica esta observação:

Quando a gente **não falta e cuida** desses meninos, a gente está preocupado em dar ensino pra eles. A gente está preocupado com excursões pra eles... O ano passado nós fizemos excursões, quase quinze excursões. (...) os meninos reconhecem isso e valorizam (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Educar e cuidar, o velho emblema da educação infantil, começa a ser incorporado por docentes de outros níveis de ensino. Curiosamente, para os defensores desse tema, (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1995) essa dobradinha faz da educação uma atividade que se conjuga em termos femininos, mesmo que nesse universo tenham homens, pois estes terão de entender que essa atividade exige também o cuidado, sem este não há ensino, tal como o professor Túlio admite muito bem no seu relato. Chama a atenção também que o professor expressa uma teoria de campo (*grounded theory*), que certamente não é um produto seu, mas é como se nascesse de sua experiência: estar preocupado com o ensino é mais que dominar os conteúdos da disciplina ou ser um bom transmissor de conhecimento. Ela pressupõe, também, não faltar à aula e cuidar dos meninos. Põe em xeque o absentéismo. Na realidade, o professor responsabiliza este absentéismo como o vilão que perturba as relações alunos e professor.

Outras lógicas aparecem na mesma fala, referindo-se aos mesmos assuntos. O discurso é ambivalente. É uma indicação de que novas representações estão em construção. O fato de respeitar os alunos não significa que tenha desaparecido seu desejo de ser reconhecido e respeitado na sua autoridade enquanto professor:

Eu dou um exemplo por mim. Quando eu estou indo pra sala de aula e se tem alguém fora de sala, eles olham assim, é o (professor) vichiiiiii.. (e eles vão pra sala) (...) porque eles reconhecem em nós um parceiro e não um fiscalizador. Ta vindo o professor fulano de tal. Esse professor tem uma fala diferente. Ele não discrimina a gente. Ele não (faz um gesto brusco com as mãos) não arrebenta com a gente. Porque é muito fácil pra mim arrebentar com o menino e dar a minha aula e pronto. Não, eu tenho que considerá-lo, ele é parte de mim. Ele vai sair daqui como um recado meu e esse recado meu tem que ser positivo, porque o meu recado pra vida é positivo. Então, a minha relação com minha família é fantástica. Então, quando eu vejo um bom aluno, uma educação eu projeto isso pra família e você conhecer a família dele eu fico encantado. Por quê? (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Túlio reflete inúmeras representações sociais do professor que teve longa vida no imaginário social, orientando muito às condutas sociais, seja para reforçá-las ou para refutá-las. Ele se coloca como exemplo. Impõe respeito, basta que os alunos o vejam e já se comportam como alunos, cumprem o papel que é estabelecido nos códigos escolares, o que talvez seja um dos universais da educação: **lugar de aluno é na sala de aula**. Ficar pelos

corredores, nos pátios, isso é coisa de gazeteiros, transgressores. Mas Túlio ajuda a pensar sobre os diferentes lugares em que se assentam o respeito à autoridade. Não é despotismo, nem autoritarismo. Na sua percepção, os alunos o respeitam porque ele não discrimina, fala diferente, não bate no aluno, nem física nem moralmente. De toda forma, pode-se dizer que essa é a nova regra que deve permear as relações escolares. Ao agir dessa forma, Túlio está lançando mão da sua capacidade de manipular a lógica da integração combinada com a subjetivação. Ele se distancia de tudo o que em seu papel o impede de chegar o mais próximo possível do aluno.

Agora, há outros elementos que se alternam e mesclam lógicas diferentes da ação. Túlio vê seus alunos como sua propriedade: “ele é parte de mim. Ele vai sair daqui como um recado meu e esse recado meu tem que ser positivo, porque o meu recado pra vida é positivo”. É claro que está imbuído pelo sentimento de carinho. Os alunos não são vistos como sujeitos livres para fazerem o que bem entenderem do conhecimento recebido pelo mestre, mas devem ser sua cópia, seu recado. Isso é o que está expresso em sua fala como desejo. Não nos cabe, aqui, questionar o sentido que ele dá para sua ação, este é o papel do ator. Cabe-nos, sim, avançar no tipo de texto que ele acredita estar interpretando. Crê que seu papel pode extrapolar os muros da escola. Pretende estendê-lo à família dos alunos:

A gente tem uma fala positiva em relação a família. Eu tenho, você tem. Isso pra menino é importantíssimo. Ou seja, eu sou incapaz de falar mal da família dele. Falo da minha esposa, do meu filho, da relação minha com ele. Isso pra ela é importante, pro menino também é, mas **ele ta num patamar mais baixo, no meio dos caras...** É menino é assim mesmo. Precisam demais deste depoimento favorável (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Continua, assim, a representação social do professor como um exemplo a ser imitado. É sempre a dimensão desse papel que é reforçada na fala de Túlio. Em estudos posteriores, será preciso investir mais nesse **modelo de sujeito exemplar**. Esta tem sido a estratégia que alguns atores têm utilizado na mídia. Até onde isso tem eficácia? É preciso avaliar. Túlio construiu uma espécie de arsenal. Tudo e todos podem servir de modelo, desde que tenham uma mensagem a passar. Diz ele:

nós temos aqui **pais maravilhosos, parceiros da escola** entendeu?..... **E que tem um depoimento favorável à escola...**(“ Um deles está aqui na escola aberta, que é a mãe de aluno (a), né?” é complementado por Telma) **É só você vê o rendimento desse menino! (cuja mãe frequenta o escola aberta).** E a gente pega esse menino para ser, dentro da sala de aula, uma referência.(e diz) Não seja igual a ele, seja melhor que ele! (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Como se pode ver no relato acima, a função do professor como exemplo é acrescida de outra função, a do **difusor de bons exemplos** e, se possível, daqueles que reforcem as ações integradoras da sociedade. Em uma sociedade que, como diz a professora de Geografia da escola Turquesa, está se deteriorando, ou em uma sociedade em que, como diz o professor Túlio, seu aluno está em um patamar mais baixo, no meio dos caras (caras aqui são os traficantes), nada mais forte que acentuar seus possíveis portos seguros. No caso em apreço, a família e os adolescentes que se destacam por seu desempenho. Tudo isso está longe de critérios meritocráticos, pois é mais amplo e humano, sendo definidor de experiência de um “tipo” vida ou de outra, estando no centro de um processo de subjetivação da vida social contemporânea pelos sujeitos.

Em outro sentido, pode-se dizer que, no contexto no qual a pesquisa se realizou, em que outras forças sociais (incluindo o mundo do crime) disputam com as escolas a orientação de crianças e de adolescentes, é possível inferir que a imagem do “professor exemplo” e “difusor de bons exemplos”, construída por Túlio, pode, de fato, ainda que provisoriamente, funcionar como uma estratégia para fazer frente a esses terríveis adversários. Parece-nos que, até o momento de nossa coleta de dados, isso vinha acontecendo. É claro, a realidade é dinâmica, muita coisa já mudou. Mas o objetivo do estudo, reiteramos, é introduzir nas pesquisas o tema da bricolagem das lógicas de ação que os sujeitos articulam nas suas ações para interferir no clima social escolar.

As relações escolares, por mais que estejam centradas na interação professor, alunos e, por vezes, nos pais destes alunos, no estudo do clima social escolar, conforme proposto por Eric Debarbieux, nada impede que se estenda a discussão para outras instâncias da instituição escolar. Por isso, participaram do debate supervisoras e coordenadoras pedagógicas, duas instâncias que se articulam, de um lado, com a gestão escolar e com a burocracia do sistema e, de outro, com os professores e alunos. É uma instância que cumpre um papel intermediário, por natureza híbrido, ou seja, está mais sujeita a ambivalências e, por essa razão, expressa com maior facilidade as contradições do sistema. A seguir, transpomos o relato da supervisora e da coordenadora da escola Esmeralda, devido ao tom elogioso pelo qual elas descrevem o envolvimento dos professores com os quais trabalham:

A gente lida com grupos de professores né, então o que você tem é um grupo de professores que quando vem e conhece a escola com todos os problemas e dificuldades há neles um desejo real de permanecer nesta realidade e de contribuir para transformá-la. Eles vêm (para cá) não é porque não tem opção ou porque foram mandados. (...) muitos daqui, igual eu te falei, poderiam tranquilamente serem chamados para trabalharem em escolas particulares de classes AA e se saíam

perfeitamente bem. Dariam muito conta do recado... Mas eles permanecem nessa escola. Por quê? Porque há um vínculo afetivo e isso é muito importante, porque eles se sentem “professores”, professores lotados, eles são partes de uma história social e educacional de uma realidade difícil, mas que eles abraçam... Além disso, existe um outro fator que é altamente influenciador do sucesso de uma equipe de professores que é o querer permanecer na escola. Se você perguntar a cada um dos que estão aqui, você vai ver o seguinte: pra eles o (nome da escola) é uma opção... De vida e de profissão... Com todas as dificuldades, com todos os problemas do dia-dia, eles se comprometeram a permanecer na escola. Isso faz muita diferença. Você não tem professores aqui que dizem “eu não sei o que eu estou fazendo aqui.”... Não são perdidos no tempo e no espaço e, nos três turnos. **Eu posso testemunhar nos três turnos** (Tilda, supervisora da Escola Esmeralda).

O **testemunho** da **supervisora** se construiu como um poderoso discurso **sobre**. Ela fala **sobre** os professores. Faz parte de seu lugar na hierarquia da escola. Por mais democráticas que sejam as relações entre os envolvidos, nem sempre elas quebram os protocolos, rompem as hierarquias, pelo menos isso não acontece automaticamente. Para acontecer, tem de haver, como salienta Denise Jodelet (op.cit), um duro trabalho de desconstrução das representações. Entretanto, o “discurso **sobre**” da supervisora toma distância da realidade não para introduzir uma lógica subjetiva, mas para descrever, com base em um estatuto ou em um ideário, o que seria o papel de uma escola ou de professores para interferir no clima social escolar.

O forte, no depoimento da supervisora, é o seu desejo de construir um perfil de professor sem ambiguidades, sem ambivalência, totalmente coerente. Segundo ela, os professores foram para aquela escola não porque não tinham opção ou porque foram mandados. Foi decisão consciente. Desejo de querer transformar. Subentende-se que não seria nem por causa de dinheiro. A competência deles é tamanha que “poderiam tranquilamente ser chamados para trabalharem em escolas particulares de classes AA e se sairiam perfeitamente bem. Dariam muito conta do recado”. Mas as razões que, segundo a supervisora, existiram para que eles ficassem são as seguintes: a primeira, os laços afetivos. A segunda é o sentir-se professor, o apelo ao ofício de que fala Dubet, pelo qual o profissional se sente imprescindível à sociedade. O terceiro é sua missão. Eles, segundo a supervisora, fazem parte de uma história social e educacional, têm um compromisso com a mudança. Sabem o que estão fazendo ali. Não estão perdidos no espaço e no tempo. A imagem lembra os ensinamentos de Antonio Gramsci e sua teoria do intelectual orgânico. Não vamos aprofundar a análise sobre o peso ou ausência que essa representação do ofício de professor, que ultrapassa o caráter religioso do ofício como missão para um patamar político. Embora estivesse presente nas experiências analisadas, essa dimensão exige aprofundamento maior, com pesquisa adequada para tanto, sendo necessário que seja devidamente tratada em outro momento, pois implica nas

representações de escola e, por conseguinte, na representação e autoimagem do professor (ARROYO, 2000; 2004).

A supervisora tem tanta segurança do que está dizendo e de que sua fala tem ressonância imediata entre os ouvintes envolvidos no bate papo que ela aponta um professor novato (Tadeu) e o enquadra sem que ele reaja.

(Aponta para o Tadeu e diz): é o mais novo engajado (risos). O nosso mais novo filhote, então... Por que você não pergunta por que ele está aqui? Gennnte! ele não veio pra cá amarrado ou porque votaram ou não tinha o que fazer (...) E isso tem sido uma constante, ao longo dos anos (...) nós não temos uma quantidade grande de professores falando: ‘vou-me embora daqui. Eu não quero saber’. NÃO TEMOS! NÃO TEMOS (Tilda, supervisora da Escola Esmeralda).

Engajado é um termo com conotação fortemente política, de alguém que toma posição. Mas o perfil é ambivalente e, em seguida define o engajado como um filhote, como uma cria. Ela deixa entrever que os professores ficam na escola porque há “algo” permanente ali que os cativa. Parece que é o **clima social escolar**, mas não deixa claro.

Entretanto, ela tem uma reação aquiescente que vem da coordenadora pedagógica da Escola Esmeralda:

Ninguém quer sair... Não quero sair não... Até no final do ano ninguém teve pedido de transferência... O nível de pedido de transferência aqui é muito baixo, é muito pequeno... Primeiro ninguém quer vir pra cá, quando vem não quer sair... Aliás, quem saiu não tinha o perfil (inaudível) dessa escola... Quando as pessoas vêm pra cá, elas não querem sair... Alguns até saem por questão de distância... É, é a água do colégio... Ah é... (risos) (Telma, coordenadora pedagógica da Escola Esmeralda).

Articulando os dois relatos, ambos formatados sob o ângulo da gestão escolar, da administração da escola, percebe-se que elas falam de alguma coisa presente, o tempo todo, na vida das escolas e que perturba diretamente o clima social escolar, a saber: a transferência de docentes para outras escolas, desfalcando o trabalho pedagógico e piorando a qualidade das relações internas. A cada novato que entra tudo tem de recomeçar. Não há trabalho pedagógico que se sustente sem a constituição de uma equipe de trabalho permanente. Esta tem que ter uma vida institucional razoavelmente longa. Aliás, seria quase que impossível falar de sistema com alta rotatividade de atores.

O mais importante a ressaltar é que a representação de uma escola com regularidade de seu corpo docente orienta a conduta de pessoas fora dela. Nada melhor que reproduzir o que diz a mãe que tem filhos na Escola Turquesa:

Acho que outra coisa que ajuda aqui é que **os professores são praticamente os mesmos desde a fundação da escola, são os primeiros**, sabe? Acho que **isso faz com que eles sejam mais unidos** sabe? **Quando minha filha estudou aqui, a diretora tinha sido minha professora.** É uma coisa assim sabe? **Uma coisa que vem de anos.** É muito tempo. **O pessoal trabalha do mesmo jeito sempre, em comum acordo.** Tem que mudar alguma coisa, vamos mudar juntos. Eles estão crescendo juntos. Todo mundo junto (Salete, mãe do aluno 2 da Escola Turquesa).

É claro que a situação desenhada pela mãe, no relato acima, é ideal. O sentido de continuidade apontado é surpreendente. Poucos hoje, em grandes centros urbanos, podem falar de uma continuidade geracional tal como ela o faz. A rotatividade nas cidades e nos bairros caminha em ritmos alucinantes. Imaginar que um professor ou professora permaneçam em uma mesma escola por toda a sua carreira profissional é um sonho que ainda estamos longe de conseguir de forma universal. Alguns relatos de professoras da escola Turquesa mostram um pouco essa “longevidade”: “eu tenho dezessete anos da Turquesa. A Escola Turquesa tem dezoito anos. Única escola que eu trabalhei que é pública...” (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa). “De Turquesa eu tenho treze anos” (Valquíria, professora de português da Escola Turquesa).

É apenas uma década, mas o suficiente para se sair da condição de mãe para avó, ou seja, “aquela que era professora na minha época, hoje é diretora da minha filha”. Reconhecer a importância dessa continuidade e os efeitos que esta pode ter no clima social escolar como um todo é desafio muito grande face à emergência de conflitos geracionais dentro das escolas brasileiras. Esse tema é crucial hoje para se pensar a qualidade do clima social escolar e, embora essa seja uma condição das relações pedagógicas desde que o mundo é mundo, são as gerações mais velhas que se ocupam dos mais novos, que os conduzem pela mão.

Hoje, na disputa do mercado educacional envolvendo as escolas públicas, despontam nos primeiros lugares do *ranking* aquelas que conseguem reduzir a alta rotatividade do corpo docente. Nesse sentido, a supervisora e a coordenadora se vangloriam de, no meio dessa disputa para reter professores o maior tempo possível no estabelecimento, a Escola Esmeralda, sob suas responsabilidades, está bem no pódio.

Entende-se que, em função do papel que a supervisora e a coordenadora desempenham na escola, essa visão grandiloquente, ajustada, a duras penas, aos relatos dos professores que participaram do grupo focal, só pode ajudar a construir um *esprit de corps* muito bem acertado. Funciona como uma espécie de espelho para que se olhem um pouco e se vejam com outra cara, toda vez que precisarem. Podem mudar o astral e até autoestima. Mesmo sendo um contraponto muito grande quando se consideram os diferentes relatos nos quais os professores, diferentemente da bela pintura que é feita deles, falam de suas inseguranças, de

seus medos, de suas dúvidas e de suas opções, vale entender que o peso desse “coletivo”, com certa permanência, facilita os enfrentamentos cotidianos da docência, da escola pública contemporânea de ensino fundamental

Isso por que é preciso ficar claro que, ao ressaltar esse surpreendente discurso **sobre a** docência, não se está desprezando, de forma alguma, sua eficácia nas relações entre professores e alunos, inseridas em um contexto cuja qualidade do clima relacional está sendo ameaçada. Ao contrário, parece que tal ameaça não chega às vias de fato, pois os docentes têm um suporte institucional que pode estar invisível para muita gente, não para eles. Pensando em termos das lógicas da ação, pode-se dizer que supervisora e coordenadora, ao construírem as imagens da docência, articulam, ao mesmo tempo, a lógica da integração, ao recuperarem, o tempo todo, a identidade docente com o papel de transformar a sociedade e, além disso, articularem também a lógica da estratégia, ressaltando os interesses dos atores implicados e os da própria escola para subir ao topo do *ranking*, conforme foi dito no parágrafo acima.

O adversário, entretanto, é definido de forma abstrata, a saber, os problemas, as dificuldades do dia a dia. A precisão desse significado, lembra Dubet, depende do grau de envolvimento dos atores e da consciência que têm do objeto que estão disputando. No caso, não é um professor ou professora que está falando e sim alguém que fala por eles, e alguém com outro papel dentro do sistema, que procura certo distanciamento para fazer suas reflexões sobre a docência atual.

O certo é que o relato da supervisora espelha, de fato, essa imagem integradora, como relata uma das professoras da escola Turquesa:

Por que os professores mantêm uma mesma postura? A maioria dos professores tem a mesma postura, porque **a coordenação pedagógica funciona**, uma coordenação de turma, na medida do possível, também funciona e **a direção sempre presente**. Tudo é um somatório. **Se alguma coisa sai da engrenagem tem uma possibilidade maior de não dar certo né?** (Vânia, professora de Educação Física da Escola Turquesa).

Pode-se pensar que os elementos apontados pela professora como sendo os responsáveis pela manutenção de um clima social escolar sem grandes tensões são coisas que há muito tempo já fazem parte das representações sociais de uma organização moderna. Assim, não há nada de excepcional em recorrer a eles. Entretanto, vale ressaltar como esses elementos, que compõem a lógica da integração, permanecem ainda no imaginário das pessoas. A professora utiliza o termo engrenagem, que é a parte de uma máquina que se

equilibra por meio de eixos e que, uma vez posta em andamento, tem a função de fazer a máquina funcionar por si só. Ainda assim, inclui na sua lógica integradora, o papel daqueles que estão na gestão. No fundo, no relato da professora, nada funciona por si só, são os atores da gestão que, por meio de lógicas integradoras, podem dar unidade ao sistema e fortalecer o sentimento de pertença dos diferentes sujeitos que o compõe.

Nessa perspectiva comunitária, inclusive de sentidos e objetivos, impossível pensar a qualidade do clima social escolar sem considerar a relação com a família. Desnecessário dizer que as representações sociais da família ganham os mais variados contornos possíveis. Um deles já foi assinalado acima, que é o da família como um exemplo a ser contado. Mas não só. Uma professora da escola Turquesa introduziu na conversa o seguinte argumento:

A família não pode andar na contramão da escola. Acho que é um dependendo do outro, acho que é uma **simbiose**. Quando anda na mesma mão que a escola, quando anda em sintonia com a escola tem tudo pra dar certo. Agora, quando anda na contramão, surgem estes problemas (violência e desrespeito) (Vânia, professora de Educação Física da Escola Turquesa).

É sempre importante ressaltar a forma como o argumento é elaborado porque ela já aponta o sentido que o sujeito está dando para o papel da família. A professora começa a frase sentenciando a família. É como se ela, a família, fosse na contramão. É como se a escola existisse antes da instituição familiar e não o contrário. Isso nos faz lembrar o belo ensaio escrito por Christopher Lash (1991) acerca do “refúgio em um mundo sem coração”, no qual ele analisa o que aconteceu na relação família e escola, no mundo do capital em que as mulheres tiveram de sair de casa para trabalhar nas empresas, nas fábricas e assim por diante. Tiveram que fazer uso da escola para deixarem suas crianças. Nesse compasso, a escola se arvorou como a superagência formadora de crianças e desqualificou o papel da família na educação dos rebentos. Pedagogos se vangloriaram como sendo os únicos que conheciam as ciências capazes de socializar as crianças, no contexto da modernidade. Durante muito tempo, a família ficou fora da escola. Entretanto, no momento em que o fenômeno da violência grassa um número razoável de jovens, se recorre ao retorno da família ou que, caso não venha à escola, pelo menos que não ande na contramão da escola.

Reclamar a ausência da família ou a sua ida à contramão é um argumento que fortalece, é claro, a lógica da integração. Com ela aparece indefectivelmente o princípio disciplinar:

Aqui, na Escola Turquesa, mais especificamente, uma escola da rede municipal, a gente **consegue manter uma disciplina**, embora, às vezes também (...) não é que não aconteçam problemas. Mas a gente mantém uma disciplina aqui. **O aluno ainda**

respeita o professor. A gente vê que não é uma realidade geral das escolas não né? (Vânia, professora de Educação Física da Escola Turquesa).

Ainda que a visão seja do controle do comportamento dos alunos, paradoxalmente se admite que, apesar do esforço para se manter o limite, nunca haverá controle total. Essa é uma das constatações que, aos poucos, vão penetrando a escola cuja representação, como fica sugerido no relato acima, aponta para um espaço disciplinador e terapêutico, conforme se pode depreender do relato abaixo:

A gente chama pra conversar, pra aconselhar, fazer algum diagnóstico, algum tratamento, ver como é que ele é em casa, ver se ele é assim na escola, ajudar também porque eu acho **fundamental que aluno se sinta bem na escola para ele poder produzir.** Afinal de contas ele fica 4 horas e meia aqui dentro da escola, então eu acho que a gente tem de pensar nisso sim (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Os procedimentos que a escola vem adotando são claros. Talvez seja produtivo ordená-los de outra forma. Inicialmente, vale ressaltar que os alunos atendidos nessas escolas são adolescentes entre 11 e 14 anos. Todos já tiveram contato com a escola. Dito de outra forma, eles já passaram por, pelo menos, quatro anos de institucionalização escolar. Já a experimentaram. Tiveram que conviver com outras normas que não só aquelas que aprendem na família ou no grupo de vizinhança. Mas mesmo assim, não se pode dizer que tenham internalizado totalmente as regras de convivência da escola. Aliás, continuam em duro processo de aprendizado das normativas institucionais. E ainda é preciso considerar que estão em processo de mutações orgânicas e emocionais (GONÇALVES, 2010).

Quando a escola chama para conversar com alunos que apresentam condutas não adequadas, pode-se dizer, usando o vocabulário proposto por Dubet, que os professores chamam para conversar adolescentes cujos comportamentos se distanciam das normas sociais e de seu papel de aluno. É nesse sentido a seguinte reflexão:

Nós, professores, estamos muito atentos a isso. Isso acontece de fato, mas imediatamente a gente toma ciência do que está acontecendo, do fato, conversa com a turma, se for necessário, conversa com aquele menino que está praticando aquele ato pra ver o que é que está acontecendo pra ele estar tomando esta atitude e, se for necessário, a gente chama a família pra dar apoio também. Isso acontece também (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Mas não dá para saber se esse distanciamento é consciente, no sentido de que ali há um sujeito se formando, ou se a inadequação é por falta de experiência em função da pouca idade. Pelo o que dá para entender na fala da professora, o diagnóstico daquilo que está acontecendo tem sido o procedimento adotado pela referida escola. Compara-se, por exemplo,

se o comportamento tido como inadequado acontece em casa também ou se é algo que só acontece na escola. A lógica que orienta essa ação é integradora e visa conhecer o íntimo de cada aluno, **para que este se sinta bem na escola para produzir**. Não se esconde, de forma alguma, que, por trás da lógica da integração, articula-se outra lógica, com vistas a atingir objetivos pedagógicos.

Agora tem a questão da gente lidar com adolescente. Eu tenho, eu acho que eu tenho muita facilidade de lidar com adolescente. Os meninos na minha aula brincam muito, conversam muito, as vezes pego até no pé do Saulo, mas eu levo isso de uma maneira leve. Mas eu tenho de elogiar quem merece ser elogiado, puxar orelha de quem precisa ser puxado a orelha pra estudar mais, não ficar só chamando a atenção dos meninos não. De vez em quando tem de elogiar também, por que não? Brinco, converso com eles, mas quando eu tenho de tomar uma atitude mais dura, mais assim pra chamar atenção mesmo pra resolver o problema, eles sabem muito bem disso (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Nesse jogo, os interesses específicos dos docentes se colocam acima de qualquer ideal vocacional. Antes que aconteça qualquer ato inadequado, aperta-se o cerco:

A escola não entorna muito o caldo, porque a gente começa a pegar desde pequeno. No primeiro ato errado que o menino faz, nós já começamos a trabalhar, a reivindicar para solucionar o problema, não deixamos o caldo entornar (Valquíria, professora de Português da Escola Turquesa).

Desde a sala de aula até o refeitório, passando, é claro, pelo recreio no pátio, utilizando todos os recursos humanos disponíveis na escola para a vigilância total.

Geralmente eles brincam muito assim. **Em toda escola que eu vou os meninos correm e brincam de pegar um no outro, mas briga mesmo aqui não tem.** Lá no municipal tem direto, mas aqui não. **Aqui, na hora do recreio os funcionários já são escalados para ficarem de olho no que acontece.** Aí qualquer coisa a gente chama. **Na hora da merenda tem uma fila organizada** (a fila é de cinco em cinco ou dez em dez para que a cantina não fique muito cheia) (Valéria, funcionária da Escola Turquesa).

Há uma gestão dos ambientes propícios à quebra das normas escolares, podendo resultar em situações de indisciplina e de violência em meio escolar. Os adultos se unem visando à responsabilização e vigília, para que não ocorra a quebra do clima social escolar predominante. A supervisão dos adultos sobre os adolescentes é, portanto, uma estratégia de jogo para a garantia da socialização escolar.

Por outro lado, lembrando algumas observações feitas por Dubet, nas quais este autor diz que todas as vezes que se discutem questões polêmicas ou que trazem algum tipo de conflito, os sujeitos têm a possibilidade de mostrarem suas posições subjetivas, vejamos, a

seguir, como os alunos e as alunas reagiram à posição acima apresentada sobre como a escola tenta controlar o clima social escolar por meio de estratégias de vigilância total, considerando que esses educandos estavam presentes no grupo focal, ouvindo e se posicionando.

A ambivalência nos relatos mostra o quanto as alunas adolescentes estão em pleno aprendizado. Não há ainda um sentido claro. Não se pode dizer que já internalizaram normas e, neste momento, estão tomando distância delas de forma crítica. Nada disso, elas estão *between*, em meio a uma bateria de informações ainda não digeridas, mas percebidas como peso, como um fardo:

Tudo impõe limite (...) Sei lá, minha mãe me cobrando (...) professores na minha cola (...) demais! todo o mundo ! (...) **mas Deus fala comigo** (...) eu fico até calada porque eu sei que ela (a mãe) quer o meu bem tem muitos anos que ela está trabalhando comigo, nó, então não tem nem como não mudar...”(Sueli, aluna 2 da Escola Turquesa).

Há dúvidas imensas relativas às formas de controle. Não há uma posição definitiva, ao contrário, pelo relato da adolescente, há falta de persuasão com base em argumentos. Discorrendo sobre os momentos de tensão em sala de aula, outra aluna da turma expressa significativamente os “sins” e os “nãos” que ouviu o tempo todo na escola. Por exemplo, às vezes queria sair um pouco da sala e tinha de ouvir: “não pode!.volta! ainda é primeiro horário! Ai vem o segundo horário, de novo Não pode! Você acabou de chegar. Aí vem o terceiro horário. Não pode! você acabou de voltar do recreio” (Sofia, aluna 1 da Escola Turquesa).Tentando refletir sobre o que achava da pressão que escola ou a família faziam sobre ela, a adolescente não tinha uma posição formada, ela hesitava: “não é bom e nem é ruim. É bom porque eles ficam no pé, não deixam ninguém matar aula (...). E é ruim, porque você vai se rebelando” (Sofia, aluna1 da Escola Turquesa).

Mas, de tanto ouvir “não pode”, a possibilidade de rebeldia acabava virando aceitação: “nós acostumamos, porque antes era todo mundo “vamos matar aula”! e ia, sumia, depois voltava. Agora? Todo mundo dentro de sala, entendeu?” (Sofia, aluna1 da Escola Turquesa).

Não foi uma aceitação pacífica. Houve confrontos e até vontade de esganar a professora. Este depoimento foi feito ao vivo, na sessão do grupo focal, na frente de todos e sem nenhum constrangimento, mesmo estando a professora em questão presente no grupo:

Igual ano passado, era aula da Valdete. Só faltava sair fora da sala porque no ano passado **ela ficava só no meu pé.** (inaudível) **Agora este ano, né Valdete? Já mudou totalmente.** Porque ano passado era só brincadeira, só zoação, ria, eu não tava nem aí. Ela falava as coisa não prestava atenção. **A minha vontade era de voar no pescoço dela** porque... nossa! (...) Agora, hoje, é totalmente o contrario(.....) Eu vi que eu mudei bastante. **Eu vi que não estava nem aí, xingava, não respeitava ninguém.** Agora, hoje, **eu vi que eu sou capaz de muitas coisas. Eu**

percebi que eu tenho condições de melhorar no meu estudo e eu... É, fui retida duas vezes (Sofia, aluna1 da Escola Turquesa).

É inacreditável o uso consciente que a adolescente fazia das artimanhas da lógica estratégica. Mesmo que ela não desse esse nome para suas ações, em compensação descreveu com minúcias os elementos que a compunham: riso, brincadeira, xingo, indiferença. Eram os seus interesses *versus* os interesses da professora. Do jeito que a adolescente se expressa, deixa entrever que a professora jogava o jogo com as mesmas regras, o que diferenciava eram os conteúdos. A professora, com o seu poder, usava o “não pode”. Já a aluna, na sua condição de não poder, fazia o que lhe era possível: xingava, zoava. Quem venceria a disputa? Tudo indica que foi a professora. E a aluna admite isso, tanto que, ao falar de sua mudança, ela busca consentimento da professora: “né, Valdete?”.

Surpreende, também, o uso que a adolescente faz da lógica da subjetivação, na forma de confissão pública. O grupo focal tem um pouco essa característica de encorajamento do eu íntimo, que se esconde o tempo todo. Dependendo do grau de confiança que os participantes vão se dando, eles favorecem a eles mesmos com esse tipo de atitude voluntarista por meio do qual as coisas vão saindo de dentro das pessoas aos borbotões, sem nenhuma censura. Talvez seja por isso que a adolescente tenha tido a coragem de dizer que teve vontade de voar no pescoço da mestra. Agora, como toda confissão é acompanhada de arrependimento e de um ato de contrição, ela termina o relato falando de sua metamorfose. Renasce para o mundo da sala de aula, voltando a assumir o papel de aluna.

Na sequência do debate, a mãe de um aluno manifesta sua opinião quanto ao que um professor precisa fazer para ser um “bom professor”. Lembrando que se trata da mãe que, acima, elogiou a boa estrutura da escola onde o filho estuda. No relato abaixo, seu discurso se orienta por uma representação clássica do papel do professor que, se levada avante, pode ajudar a integração dos alunos no sistema:

O professor, para ser bom, não [precisa] passar a mão na cabeçinha e dizer: “ai, que gracinha”. Isso não resolve. Ele tem que ser mesmo assim como a gente diz: **“um pouco grosso um pouco forte”**. Dizer: **“se você não fizer isso, não dá”**. Então, é assim que tem que ser, né. **Porque, professor bonzinho tem**, mas e daí? **Não mostra nada**. Os pais vão dizer: **“ah tal professor não ensina nada, chega lá faz qualquer coisa e tudo bem”**. É bem por aí né. **E depois, mais para frente, eles vão apresentar dificuldades**. Porque **teve muito aluno que até a 8ª série foi raspando na parede**. Mas **quando chegou no segundo grau é que sentiu o impacto, porque no segundo grau o professor não vai se preocupar com o aluno. Ele chega ali e: “pá, pá, pá acabou”**. Se Entendeu, entendeu,. Se não entendeu, **que se vire, porque já é um rapaz**. Vai entrar para faculdade vai, não é? Então, então **o sistema é outro no primário e no ginásio é um sistema, no 2º grau já... É um bocado diferente** (Sônia, mãe do aluno1 da Escola Turquesa).

É importante extrair todos os elementos que a fala da mãe oferece para se compreender a questão do clima social escolar, tendo em vista as características da clientela atendida segundo a faixa etária. Ela usa um argumento do senso comum que está impregnado por um tipo de representação de professor e mesmo de sistema de ensino, muito comum ao cotidiano escolar de hoje. De um lado, tem-se o professor bonzinho, que passa mão na cabeça do aluno, de outro, a representação de um sistema de ensino que vai deixando os alunos passarem, “raspando pelas paredes”, como ela diz. Entretanto, se esses dois procedimentos, no ensino fundamental, evitam conflitos nas relações professor e aluno, no ensino médio, quando se avança na adolescência, a tendência é de os professores exigirem autonomia dos alunos (GONÇALVES, 2010), apenas se adia o conflito.

Daí o apelo que a mãe faz para que a escola fundamental reforce o seu papel disciplinador: o professor tem de ser um pouco grosso e forte, tem de impor limites porque, sem isso, a família perde a referência, fica sem rumo, sem orientação. A imagem que esta mãe demonstra ter da lógica do sistema de ensino, em seus diferentes níveis, é a de que a integração das crianças e dos adolescentes se faz por fortes imposições de limites no início da escolarização, em continuidade ao que se ensina em casa. Vislumbra-se maior liberdade nos níveis mais elevados, em que se espera que os “rapazinhos e as mocinhas” sejam mais autônomos. Sem imposição de limites no início da escolarização, não há autonomia do sujeito na adolescência e na maturidade (GONÇALVES, 2010).

Combinando agora os depoimentos das alunas, das professoras e da mãe descritos acima, pode-se dizer que as representações entre adultos, bem como certo convencimento dos adolescentes sobre o caráter “disciplinador” da escola pressupõe uma continuidade de uma socialização primária já realizada (ou não) pela família, garantindo um vínculo de continuidade entre família e escola e a defesa de um sentido institucionalizador, para falar como Dubet e Martuccelli (1996).

Entende-se, assim, o apelo que é feito, nos relatos abaixo, sobre o **empenho** de manutenção do sentido “institucionalizador” da escola, a despeito de possíveis transformações por que passa o meio escolar contemporâneo. Como se pode ver, os valores ou princípios gerais defendidos pelos professores das duas escolas pesquisadas, assim como pelas mães dos alunos que participaram do debate no grupo focal, transitam entre autoridade e disciplina, erro/punição, justiça/impunidade.

O relato da mãe, a seguir, estabelece a continuidade entre família e escola ou, mais precisamente, ela entende que deve haver um reforço mútuo. Isso tem impacto no clima social escolar:

Na minha opinião, eu acho que isso vem de casa (com) os pais das crianças mesmo. Ai chega aqui, é a escola mesmo (que dá continuidade) né? Sempre achei a escola muito boa, entendeu? As pessoas que trabalham aqui são muito serias (...) Eles dão oportunidade da criança falar se ela não está bem, dá oportunidade para ela ir melhorando (...) Disciplinando (...) Eu digo isso porque não é só o meu filho que está aqui, tem os colegas dele (...) E entre os colegas dele a gente sabe que tem alguns que tem problema, que tem problema de desacato, que não aceita autoridade, mas eu acho que isso vem de casa. Se eu tenho autoridade com meu filho dentro de casa, ele vai respeitar qualquer autoridade na rua e vai reconhecer a autoridade e quando você reconhece autoridade você não é indisciplinado (Salete, mãe do aluno 2 da Escola Turquesa).

Ressalta-se a representação social que ela faz do lugar da autoridade. Esta não está centrada no saber do professor, menos ainda no *status* escolar que o papel lhe atribui, mas naquilo que ele tem em consonância com a família: trata-se de um adulto, mais velho e, por isso, merece respeito, não pode ser desacatado. Só que isso, segundo a mãe, se aprende nas relações primárias com a família. Se a criança, antes de chegar à escola, reconhece a autoridade familiar pelos critérios acima, ela o fará com o professor. Mesmo que a relação não seja tão simples assim, vale ressaltar que esta é a representação da autoridade que perpassa o mundo escolar e é reconhecida como a chave para integração dos indivíduos a seus papéis sociais.

Esta representação é corroborada pela professora de Português. Entretanto, ela introduz o castigo como sendo o instrumento eficaz para essa integração, e ainda declara que buscaria a cumplicidade dos pais na sua aplicação:

Eu chamaria primeiro os pais, para darem esse limite desde o primeiro momento em que o menino comete um erro. Não fazer o dever de casa é um ato errado, então a família tem que conscientizar-se. O menino desde o primeiro ato errado deve ser **castigado** (Valquíria, professora de Português da Escola Turquesa).

Talvez um dos aspectos que mais produzam polêmica ao se discutir o clima social escolar, na atual conjuntura, refere-se aos instrumentos que a escola pode usar para manter a “ordem”. Estudos têm mostrado que, em muitos casos, em que o “caldo entorna”, como dizem os professores, as escolas chamam a polícia (OLIVEIRA, 2008). Como dissemos na apresentação desta tese, a rede pública municipal de Belo Horizonte tem a presença da Guarda Municipal em muitas escolas. Entretanto, nas duas escolas por nós pesquisadas, ao debatermos sobre os procedimentos que poderiam ser utilizados para coibir comportamentos inadequados, os professores de ambas as escolas deram visibilidade ao castigo e à punição.

Começa-se pelo inverso, pela não punição e por suas consequências. Com a palavra, um professor da escola Esmeralda:

Esse **passar a mão na cabeça**. Esse paternalismo. Essa falta de **exigir o cumprimento** de uma **obrigação**. Esse **limite** que não é colocado. Tudo isso afeta o comportamento do aluno. Ou seja, eu faço e não vai acontecer nada comigo. Hoje você vai chamar a atenção de um menino e ele fala: “não me encosta não!”(...) mas ele pode encostar a mão no professor (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

A impunidade é corroborada por outro professor, só que da escola Turquesa, e que, ao final da reflexão, elogia os procedimentos adotados nela para coibir atos inadequados:

Com o tempo, as pessoas se acostumam. É a tal da **impunidade** que a gente vê no mundo. **Quer dizer, se você fez [algo] errado e não tem uma punição, você faz errado de novo e o vizinho faz também, e assim vai**. Então, essa escola, quando eu entrei, eu falei, eu me sinto no paraíso e continuo achando (Valter, professor de Ciências da Escola Turquesa).

Como a palavra punição produz arrepios e, durante muito tempo, tentou-se aboli-la do contexto escolar brasileiro, entende-se que, em um debate, quando o tema reaparece, há sempre uma tentativa de corrigir a expressão por parecer “politicamente incorreta”. Buscam-se outras conotações para o gesto, tal como o fez outra professora, corroborando, mas trazendo um novo sentido: “não acho que chega a ser assim, punição a palavra exata. Eu acho que a gente busca uma questão da **justiça** mesmo, a **responsabilidade**” (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Desde que essas questões da violência em meio escolar passaram a ser objetos da mídia e, em consequência, alvo do debate público, estudos mostram que os profissionais que atuam nas escolas tentam encontrar explicação para justificar seja o comportamento do aluno, considerado por eles como desrespeitoso, seja a sua própria impotência para interferir nas relações conflituosas que afetam integralmente o clima social escolar (GONÇALVES e SPÓSITO, 2001). O relato abaixo da coordenadora pedagógica sintetiza esse imbróglio:

Na verdade, o que gerou mais insegurança pra gente é a **impunidade** sabe, por que de acordo com o **estatuto da criança**, com as orientações que as famílias recebem no Conselho Tutelar, nas Regionais e tudo mais, o professor é meio que **refém** nesse processo todo. A maior parte das atitudes que a gente poderia tomar são **proibidas** e são consideradas **ilegais** hoje em dia. Então, o aluno tem a certeza que qualquer atitude que ele tomar pro bem ou pro mal não vai acarretar absolutamente nada pra ele. Ir conversar com o Juiz, na primeira vez, causa um impacto, na segunda, nem tanto. Na terceira, ele já sai de lá com a certeza que está tudo bem... Mais um evento e alguns até comentam em sala: “ah eu já tive lá umas seis vezes”, e fala rindo (Telma, coordenadora pedagógica da Escola Esmeralda).

Os valores integradores, bem como a ideia de continuidade entre escola e sociedade no sentido de manter estes valores, parece se vincular à definição moderna ou “clássica” de

socialização. Vale lembrar que, para Dubet e Martuccelli, “o projeto de socialização nas sociedades modernas não é só criar um conformismo cego, uma submissão à pressão; deve construir um indivíduo tanto mais autônomo quanto é capaz de dominar a si mesmo” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 206).

Resumindo minimamente o que se viu até o momento, pode-se dizer que o reforço e a reivindicação para ter uma escola disciplinadora unificam mais o sentido da escola como instituição cuja função é uma socialização integradora. Este sentido dado à escola, a nosso ver, corrobora com o que Dubet nos fala acerca da tendência contemporânea à desinstitucionalização escolar. Apesar de persistirem elementos que justifiquem a escola enquanto instância de formação da conduta social, existem brechas nesse tecido que permitem, cada vez mais, que os indivíduos se construam como sujeitos, distanciando-se das normas e criando outras orientações. No desenvolvimento desta análise das conversas dos grupos focais, das escolas pesquisadas, o que fica aqui demarcado é que os sujeitos que participaram do nosso estudo fazem uma defesa **pró-escola**, a despeito de seu enfraquecimento social (desinstitucionalização). Essa unidade de sentido e valorização das práticas escolares, compartilhadas pelos diversos sujeitos das escolas pesquisadas, mesmo que com intensidades diferentes, parece criar menos tensão entre as demandas escolares e as demandas dos adolescentes, influenciando em um clima social escolar mais “acadêmico” ou “eficaz”.

4.1.2 Adolescentes e disputas de sentido da escola

Ao lado do sentimento de comunidade e das ameaças ao clima social escolar por atos que podem produzir alguma ruptura do tecido social da escola, tem-se a divisão dessa comunidade em grupos de interesses e, em especial, na separação clara dos interesses dos adolescentes e dos adultos quanto aos sentidos e significados do que é o espaço escolar e suas práticas. Conforme Dubet e Martuccelli, “com a adolescência se forma um ‘si mesmo’ não escolar, uma subjetividade e uma vida independente da escola, que afetam a vida escolar mesma. Toda uma experiência dos indivíduos se desenrola no colégio, porém sem ele” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 197). Nesse sentido, pode haver certa identificação genérica do “ser adolescente” como sendo contra os adultos, mesmo que não haja homogeneização dos interesses e modos de ser destes adolescentes na escola (NOGUEIRA, 2006).

Uma primeira identificação dessa ruptura do sentimento comunitário, talvez, seja a da contraposição. Do lado dos adultos, as concepções e práticas escolares, na maioria das vezes, “se inscreve em uma tradição humanista que considera que as crianças e os adolescentes são seres incompletos, todavia naturais, às vezes perigosos, e que é preciso endireitá-los, isto é, colocar-lhes de pé” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 36).

Em algumas falas dos profissionais da escola, tem-se a sensação de que essas representações se misturam, formando uma nova unidade, como se pode ver no relato abaixo de uma funcionária, a cantineira da escola Turquesa:

É, eles ficam meio rebeldes, carentes e, também são (**risos**) sensíveis alguns choram por qualquer coisa, primeiro fazem alguma coisa errada e depois choram de medo, de arrependimento... É isso. E às vezes porque eles são agitados também, os adolescentes são um pouco mais que os outros. Às vezes, eles trombam um no outro e, caem e o outro muitas vezes não entendem que aquilo foi um acidente e brigam. Aqui o pessoal vê bem esse lado, o coordenador, o diretor também ajudam a olhar os meninos (Valéria, funcionária da Escola Turquesa).

Surpreendentemente, ela não tem uma visão unitária dos adolescentes. Ao contrário, eles aparecem em seu depoimento como um amálgama com muitos pedaços, com muitos fragmentos que fica difícil até mesmo para juntar. São muitas sensações e sentimentos: choram, riem, fazem coisas erradas, têm medo e se arrependem do que fazem. No fundo desse poço ela vê a luz da coordenação e da direção da escola que põem o barco no rumo. Não deixam acontecer para ver no que vai dar, interferem imediatamente. A escola não é um espaço para se deixar livres os alunos, sem limites para ver o que pode acontecer. É assim que a professora de português vê as coisas. No bate e rebate em relação ao tema, ela se posiciona e o que aparece é sua posição individual, mesclada com uma representação negativa dos adolescentes: “eu não quero nem experimentar. Os adolescentes podem ultrapassar os limites, então para não ultrapassar, nós vigiamos. **Desde o começo da escola, existe essa fiscalização em todos os níveis**” (Valquíria, professora de Português da Escola Turquesa).

Na realidade, o que deve dar tanta segurança às professoras da escola Turquesa são os resultados que, concretamente, acreditam que já conseguiram com alunos que consideram portadores de comportamentos que destoam das normas esperadas da escola. Testemunhando sobre um deles, fala a professora de Geografia:

Já consegue ficar sentado. Consegue ficar quieto. Consegue não mexer com mais ninguém. Aquele comportamento que ele tinha mudou totalmente. E não são poucos casos que temos tido não. São vários, numa sala de 8ª série B temos 3 ou 4 casos (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Já o relato da mãe sobre o assunto carrega um conjunto de imagens e de estereótipos que moldam o olhar dos adultos e, às vezes, até dos próprios adolescentes sobre sua própria “natureza”, sobre o martírio dos pais e os sobressaltos que podem ter, apesar de “todo esforço e dedicação”, pois, conforme a mãe afirma:

Nem todo mundo é maduro o suficiente pra entrar em uma escola sabendo que ele está [ali] pra estudar e não pra passear (...) Bater perna no centro [da cidade], porque quem vai estudar [ali] acha que é isso (...) **Eu vejo muitos pais se sacrificando** (...) Dinheiro da passagem pro aluno ir para [escola], [agora] **o adolescente faz tudo. Você não pode achar que seu filho é santo não, porque adolescente faz de um tudo. Um dia ele te surpreende. Pode ser o melhor filho do mundo, um dia ele te surpreende com uma bobagem por que é um adolescente** (Salete, mãe do aluno 2 da Escola Turquesa).

Essa imagem de que aquele comportamento que o adolescente esboça é uma coisa natural, da idade ou é hormonal, como dizem alguns especialistas – fruto da progesterona ou testosterona –, essa explicação, embora centrada em uma visão naturalista, mas concreta, ajudou um pouco na compreensão dos sujeitos adolescentes, diminuindo a intolerância relativa a seus comportamentos. Admite-se, em primeira instância, que acontecem coisas em seus comportamentos que nem eles sabem exatamente o que é, mas que vão ter de aprender. Parece-nos que é isso o que mãe tenta nos dizer. Pode ser o melhor filho do mundo, mas existem algumas coisas que lhes escapam porque são da natureza. Ela busca mostrar isso com a sua rica amostra empírica, seu próprio filho:

Igual o Saulo, ele teve uma educação. Ele não quer confusão. Não quer brigar, **mas fica atazanado. Fica perturbado. Ai [chega] uma hora ele vai e tem uma reação... Pouca, mas tem. Mas não acho que isso seja nem por causa da escola, é coisa da idade, eu acho que é coisa da idade... É o tal do pagar mico** (passar por uma cena que produz vergonha) Então, assim, fulano pagou mico aí todo mundo ri. O cara fica nervoso (...) (Salete, mãe do aluno 2 da Escola Turquesa).

Assim como o “pagar mico”, a “zoeção” é coisa da idade (NOGUEIRA, 2006), as disputas amorosas, o afloramento da sexualidade podem resultar em briga. Tudo isso a mãe do Saulo percebe na relação das coleguinhas adolescentes que assediam o seu rebento na escola:

As meninas que me chamam de “minha sogra”, brigam. Ai rola lá uma inimizade. Mas é coisa da idade... Independente do Saulo estar nesta escola ou em outra. Isso acontece. Com esta idade acontece.” Então, [por isso] **tem que vir com uma disciplina escolar, sim!** Pra ele saber o que é que ele está fazendo na escola, **O adolescente tem que ter consciência do que ele está fazendo na escola, tem de querer aprender** (Salete, mãe do aluno 2 da Escola Turquesa).

No lugar do papel tradicional, integrador, que se imagina que a escola tenha para os alunos, um lugar para estudar, e no lugar do papel que se imagina que alunos devem desempenhar ao irem para escola, a mãe de Saulo percebe que os adolescentes podem ir para escola por outras razões, ou acionarem, como diria François Dubet, outras lógicas de ação: namorar, disputar namorado e assim por diante.

Pode-se dizer que são construídos ângulos geracionais sobre o sentido de estar na escola e de experiências a serem construídas na e com a escola, a despeito de empenho coletivo, por gerenciar e fortalecer o sentido socializador e institucional da escola, como vimos anteriormente. No olhar da mãe, as relações sociais, no caso das disputas entre os adolescentes, não podem ser explicadas apenas pela idade, pelos hormônios. Acionam, sim, lógicas de ação. No caso, fica explícito que se trata da lógica da concorrência, da disputa e do jogo de forças que podem, como de fato acontece, interferir na interação dos sujeitos, no ambiente escolar e no clima social escolar.

A lógica da estratégia, como lembra Dubet, funciona como forma de mobilizar o interesse de um grupo contra outro, sobretudo em situações em que se torna possível explicitar conflitos que ficam camuflados. Nas duas escolas pesquisadas, apesar dos esforços dos professores em mostrar que tinham a situação sob seu controle, alguns alunos os driblaram quando tiveram essa oportunidade. Mostram que disputam com os docentes o sentido da escola a partir de interesses diversos, mas não necessariamente antagônicos, pois refletem socializações em paralelo: a escolar e a adolescente (NOGUEIRA, 2006). Verificamos que os alunos atuaram de forma específica no contexto da pesquisa. Não todos, mas alguns assumem uma postura de contraposição à escola, por meio do uso do próprio questionário de pesquisa sobre clima social escolar. Usam-no como um recurso para efetivar ações estratégicas sobre a disputa de significado e representação deste clima escolar, como veremos a seguir.

Discutindo-se o resultado da pesquisa que havíamos feito sobre o clima social escolar, pedíamos para que eles, os adolescentes participantes do grupo focal, se posicionassem sobre os resultados negativos deste clima. O objetivo era compreender como eles explicariam as respostas tão negativas de seus colegas quanto ao clima social da escola, já que as suas análises revelavam uma avaliação mais positiva sobre este clima.

Na escola Turquesa, uma das alunas que participou do grupo focal explicou a discordância de maneira que ouviu colegas que respondiam ao questionário, comentando: “vou colocar tudo que é ruim só pra foder a escola, desse jeito.(risos).... Esperar atrapalhar a

escola entendeu? que a comida da escola é muito ruim, desse jeito sabe? Pra atrapalhar a escola” (Sueli, aluna 2 da Escola Turquesa).

Tal posição foi corroborada por um colega da mesma classe. Para ele, a avaliação negativa do clima escolar pode ter sido feita porque “os meninos [ao responderem o questionário] podiam achar que a professora que pega no pé deles também ensina mal. Eles podem achar isso. Porque eles devem precisar de mais de um motivo para aprender” (aluno Saulo, aluno 2 da Escola Turquesa).

Na escola Turquesa, as respostas negativas aos questionários tiveram uma distinção de gênero, os meninos avaliam mais negativamente o clima social escolar que as meninas. Assim, são os adolescentes do sexo masculino que mais estão em divergência com os interesses dos professores, buscando contrapor-se à socialização escolar e dos adultos. Em vista do clima acadêmico fortemente controlador da subjetividade adolescente - seja no tempo, seja nos espaços, seja nos conteúdos das interações – os meninos, segundo Saulo, precisam de mais motivos para aprender, pois seus interesses pendem mais para a socialização adolescente que para a socialização escolar.

Os professores, por outro lado, têm a seguinte explicação que introduz algumas questões de gênero, que marcam negativamente o modo de estar e de reforçar a masculinidade no ambiente escolar. Ao falar do que percebe em sala de aula o professor Valter diz:

(entre os meninos) Existe mais gozação um com outro, mais (...). Quando se é adolescente a gente (os meninos) tem mesmo (pavio curto)... Mas, a pesar disso, você não tem briga. Você tem muito, talvez, eles tenham falado muita de (...) discussão, principalmente futebol (...) Atlético e Cruzeiro no dia seguinte é terrível. **Você tem que sentar e esperar. Eu falo: “óh! vou descontar no recreio,** porque é violento, a zoação o tempo todo. (...) “Ah você saiu com a menina tal” Então é essa... talvez isso, é muito mais entre os meninos. Talvez seja isso que eles tenham reclamado, porque a gente percebe isso... Briga, a gente não tem aqui (...) fica só nessa(...) E às vezes você tem que intervir porque o negócio fica feio. Você tem de entrar senão aí vira um... Às vez você tem que ... **opa! Corto** porque... **normalmente é futebol ... E aí a gente tem que segurar....** Dá um tempo, a gente vai no diálogo, não sei como é com os outros professores né (...) Já acostumaram, você falou “oh! agora aí (risos),né? Aí eles dão uma... num sei com os outros. (gestual) (Valter, professor de Ciências da Escola Turquesa).

O assunto da disputa aqui é extraclasse: futebol, tema que, em geral, passa pelo nível da construção das masculinidades, o qual não tem nada a ver com o fato de ser homem ou mulher, pois ambos estão sujeitos aos embates produzidos por esse tipo de estímulo porque o que motiva são valores vinculados à cultura masculina: força, gladiador, imperador, furacão. Trata-se de um fenômeno que foge ao controle da escola. Tais disputas, às vezes, começam no bairro (ARAUJO, 2002) e desembocam na escola. Como se vê na fala do professor, muitas

vezes ele não tem o que fazer. É sentar e esperar e ameaçar que vai descontar no recreio, apesar de, em alguns momentos, ter de interferir para não se chegar às vias de fato.

No entanto, mesmo buscando-se explicações em estímulos extraclasse, os meninos continuam na mira da professora:

Eu acho que os meninos brincam demais. Essa zoação: ‘você é isso, você é aquilo, nossa!’ Aquela coisa toda. Na sala do Saulo, pegam no pé dele porque eu elogio demais ele, aí falam “Saaaaaulo!”, o “Saaaaaulo!”, Na sala do Silvio, também, eu chamo muito a atenção dos meninos. Eu tento focar, mudo o mapeamento, coloco alguns alunos na frente, faço rodízio, quer dizer, estou tentando várias técnicas, várias formas, para que a turma consiga produzir mais. Na turma da Sofia, temos uma turma de alunos retidos. Também estou trabalhando de uma forma diferenciada. **Mas eu penso que as meninas, quando se desenvolvem, desenvolvem pra valer, agora os meninos não e quando desenvolve não chega a ser tão sério.** Talvez seja isso, **a quantidade** é por conta dos meninos, **agora a intensidade é por conta das meninas** (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Zoar e brincar, para Nogueira (2006) e Espírito Santo (2002), se apresentam como outro sentido dos encontros e socialização em paralelo à socialização escolar, podendo ser levados na forma de negociação constante, ora pacífica ora conflituosa, quanto aos sentido da escola e do uso do espaço escolar para a construção de experiências diversas - sentidos estes ora antagônicos, ora de adequação ao objetivos institucionais - já que, muitas vezes, “a identidade escolar é secundarizada pelas identidades adolescentes” (DUBET, 1994, p. 202).

Na Escola Esmeralda, por meio da interpretação dos resultados dos questionários aplicados, realizada nos encontros do grupo focal, foi revelada uma insatisfação das meninas com a pouca rigidez da atuação da direção contra os meninos, já que estes têm uma atuação de disputa frente aos seus interesses femininos. Revelam, também, o uso da própria pesquisa como forma de revelar fins concorrenciais entre gêneros masculino e feminino no âmbito das relações adolescentes em ambiente escolar. A primeira interpretação é dos professores que ficam perplexos com essa avaliação negativa e buscam compreendê-la: “engraçado, eu acho que os meninos vão mais a sala da diretora, não é? Os meninos dão mais trabalho... (“As meninas são tão receptivas” é complementado por Túlio)” (Tânia, professora de Português da Escola Esmeralda).

O professor Túlio, da Escola Esmeralda, acrescenta um dado, dizendo parecer que os meninos dão mais trabalho, estão mais na sala da coordenadora e da diretora que as meninas, porque essas instâncias de gestão escolar buscam ter um maior controle da situação. Portanto, ele identifica a avaliação negativa não somente contra as diretoras da escola, mas também sobre a função da coordenação quanto ao controle disciplinar dos alunos: “Tem a ver com a coordenação/.../Ele tem essa noção de direção e coordenação? Porque muitas vezes eles falam

assim o diretor, a diretora que é a Telma” (coordenadora de turno) (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Entretanto, um dos alunos da escola Esmeralda traz um contraponto sobre essa história de dizer que meninos dão mais trabalho que as meninas. Apresenta um argumento a partir de seu ponto de vista adolescente para justificar o que teria levado a um maior número de adolescentes do sexo feminino a avaliar negativamente o clima social escolar, quanto a atuação da direção e, possivelmente, da coordenação:

A maioria das vezes o aluno (do sexo masculino) quando erra vai pra direção e a direção faz a ocorrência, chama o pai ou mãe. Mas não é sempre assim. Tem acontecido que a escola não chama e as meninas não aceitam isso porque querem que se chame pai e mãe na hora do acontecido (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

Que “acontecido” é este que não chama o pai e a mãe? O próprio adolescente responde: **quando se passa mão (na bunda) dela**. Sobre isso reage, imediatamente, um professor: só chama os pais quando é uma ação maior. E o aluno contra argumenta: “só que ela vai lá (na diretoria) e registra uma ocorrência, mas na maioria das vezes que se chama pai e mãe o aluno não vem à escola, ele falta. Elas querem uma punição maior pra eles por causa disso” (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

E o professor completa: “eles vêm na ação da direção à falta de firmeza” (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda). Nessa disputa de gêneros, há um conjunto de experiência em “jogo”, sendo que uma das interpretadas até aqui é uma exigência de maior ação direta e eficiência da gestão escolar – direção e coordenação – quanto à punição dos meninos envolvidos com essa conduta de “passar a mão nas meninas”. Outros elementos de disputas se apresentam na interpretação dos dados pelos próprios sujeitos da pesquisa: por um lado, o jogo de experimentações sexuais entre meninos e meninas, por outro lado, um questionamento sobre as representações do masculino e feminino dos adultos da escola, como veremos aqui. Conforme o professor Túlio, o “passar a mão” já havia sido identificado pela coordenação como uma conduta frequente entre os alunos: “teve um fato na sala 7 que a coordenadora foi (inaudível) e foi taxativa em dizer: “o primeiro que passar a mão eu vou mandar pra casa e só entra com o pai”, está acontecendo demais isso né, então o negócio está feio”.

Depois de um curto silêncio dos alunos, com muitas trocas de olhares, eles colocam mais elementos para entender que há nessas condutas, também, um jogo de afirmações das identidades de gênero, e de conquista e afirmações sexuais tanto do masculino quanto do

feminino, pois um dos alunos **confessa**: “ah, mas eles acham que só nós é que passamos a mão nelas, mas elas também passam uai” (Álvaro, aluno da Escola Esmeralda). Não era um segredo para o professor Túlio, nem mesmo para a coordenação, mas essa é uma conduta que parece deixar os professores um pouco atônitos: “pois é, elas também estão passando a mão agora... É uai... Está feio mesmo, porque o menino quando passa a mão a menina tinha que tomar providência de ir falar para coordenação, mas não, elas passam a mão também”. Estar “feio” parece ser um adjetivo que garante não só uma noção de frequência desta conduta na escola, mas um julgamento de valor moral do professor, sendo que tal conduta seria impensável na representação que os adultos têm tanto de escola quanto das condutas do feminino, quase sempre associada como frágil e, portanto, vítima. Essa condição de uma “conduta feia” pode revelar um modelo de civilidade esperada pelo professor no ambiente escolar. A despeito da “feiura” das condutas de meninos e meninas passarem as mãos uns nos outros, conforme o “olhar” do professor, para os adolescentes há uma questão de “incoerência” e “injustiça” entre o que os adultos pensam das meninas e os que elas estão fazendo, pois o problema para os meninos aparece no fato de que,

na maioria das vezes, são elas que apelam. Elas vão lá pra direção e chamam a coordenadora e você ganha a ocorrência. É por isso que elas não gostam da direção, porque não querem só que registrem a ocorrência, querem que chamem o pai e a mãe para conversar... Elas também passam a mão uai, mas elas passam e os meninos vão lá e descontam, igual ela passa a mão em mim, aí eu vou lá e passo a mão nela e aí fica nesse vai e vem. Aí tem hora que um apela, aí vai lá e fala com a diretora senão com a coordenadora... (sobre a exigência de que a direção suspenda o menino) É na hora ué”.... Isso é na hora e quem sobra é só nós ué.....(“ Só os homens que são errados né Zé”, é argumentado Álvaro)... É as meninas passam a mão na gente e a gente não fala nada uai... (sobre coordenação dar apoio para as meninas nesses casos) Na maioria das vezes dá... (sobre se a coordenadora já entendeu que as meninas também passam a mão) Já! (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

No “olhar” dos meninos há uma injustiça, pois, mesmo sabendo que as meninas também fazem o jogo “de passar a mão”, a coordenação só apoia as meninas. O “feio” para eles é que o masculino é condenado antes de qualquer esclarecimento das partes em disputa. Se, na representação que os adultos têm das interações entre gêneros na escola, é inconcebível que as meninas tenham essas condutas “de passar a mão”, é porque são condutas “naturalmente” pensadas como condutas dos meninos. Não vamos entrar, aqui, numa discussão extensa, mesmo que necessária, sobre a visão androcêntrica (LOURO, 1997) ainda presente nas representações sobre masculino, sinônimo de virilidade, e feminino, sinônimo de fragilidade. Essa estrutura de representação dos gêneros na sociedade e também na escola é

reproduzida pelos adultos, mas não está presente na disputa entre meninos e meninas quanto ao jogo “passar a mão”.

Nas regras de “civildade” do professor Túlio, essa história de um ficar passando a mão no outro seria fácil de ser resolvida, pois, para ele,

uma regra (...) tinha de ser obedecida e respeitada: não me toca [que] eu não permito e, deve-se trabalhar isso porque cada um é único, **o corpo lhe pertence e ninguém toca nesse corpo se ele não permite**. Como que eu dou o direito pra você vir e passar a mão em mim? Entendeu? Então isso não é trabalhado (aí eles pensam) “eu posso tocar e toco” (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Por outro lado, cabe evidenciar a sensação de “injustiça” vivida pelos meninos. Interessante notar, também, a explicação do adolescente Antônio sobre os motivos do referido jogo aparentemente infantil. A esse respeito, diz ele: “É de sacanagem mesmo!.. Vai lá só para atormentar ele e aí quando ele vai ele sobra...Aí vai direto lá (para a coordenação)”.

A injustiça de que fala Antônio é que só os meninos “sobram” quando os adultos da escola fazem intervenção sobre essas condutas próprias do contexto de socialização adolescente na escola, carregada de cunho afetivo-sexual. Sua intervenção revela que a representação dos adultos sobre os gêneros tornou-se um estigma sobre as condutas dos meninos, consolidada pelas condutas da coordenação em apoiar sempre a meninas.

Se uma aluna apronta e o aluno que tem fama de desordeiro está perto dela, ela simplesmente vira e aponta o dedo pra ele, dizendo que é ele o culpado (...) Ele ganha a culpa de graça sem ter feito nada ué (...) Ele revolta e diz: na hora da saída eu te pego! Aí na hora da saída tem sempre uma briga (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

Podemos especular, a partir da fala do adolescente, que, se a escola interferisse de forma “justa”, ouvindo as partes e mediando essa relação de disputa sexual, nos limites do que é a intervenção educacional desse contexto de conflito, é possível que não houvesse “vias de fato”, conforme as estatísticas da GMBH, entre meninos e meninas, ao saírem do controle da socialização escolar ou que, pelo menos, a socialização de adolescentes, nessa dimensão de conflito de disputa sexual, não fosse pautada pela violência, mas pelo diálogo e por outros elementos do jogo sexual.

Caminhemos um pouco no conceito da fama que, na realidade, difama porque está, em geral, associada a estigmas. Lembrando Erving Goffman (1989, p. 14), uma das versões do estigma refere-se às marcas que ele deixa no corpo, marcas que remetem a culpas de caráter “individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou naturais”. Como diz no

relato acima, em termos de ação ele pode não ter feito nada, mas, como tem um “marca no corpo”, qualquer acusação contra si acaba colocando-o como culpado, conforme Antônio, ao buscar explicar este estigma.

Aquele que já tem o dedo queimado (marca de quem usa droga, usa arma de fogo), que já aprontou um bocado, ela (uma menina) fala: “é ele”. E todo mundo acredita...(como ele já aprontou um bocado, “é ele” (Se) o aluno que apronta está quieto (...) a menina (...) apronta, vira e acusa ele pelo ocorrido. Já que ele tem lá o registro de que ele apronta, todo mundo. (a direção) vai acredita na menina.... (ele) Já tem a fama (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

Nas socializações entre os adolescentes no ambiente escolar, este estigma é, também, fator de mais conflito, podendo tornar-se violência tanto no ambiente da escola como nos espaços imediatamente próximos a ela. Nessa reflexão de Antônio há uma espécie de referencial de crime e delito no modelo da linguagem policial, percebida pelo professor Túlio, que comenta: “vai começar a construir uma folha corrida (risos)... Dedo queimado (estigma policial para identificar alguns tipos de delito), olha para você ver!”. Isso demonstra, na reflexividade produzida pelos sujeitos, certa continuidade entre o estigma da escola e o estigma da sociedade frente àqueles que quebram as normas: os desviantes. Revela certa pena perpétua frente a todas as condutas futuras do indivíduo, sem remissão da pena.

Entretanto, para Antônio, pensar a convivência dos adolescentes é mais complexo que se pode imaginar. As normas disciplinares em uma escola, hoje, têm de estar atentas para o fato de que pode haver ambivalências onde antes estas não existiam, ou acreditava-se que não como, por exemplo, quando se definia qual era hora de brincar e qual hora para estudar. Estipulavam-se esses momentos como se fossem duas coisas incompatíveis e impossíveis de ocorrer simultaneamente. Conforme ele:

(Para) os alunos terem uma convivência melhor, na hora de estudar, estudar. Na hora de brincar, hora de brincar. Eles (alunos) não sabem isso, eles querem brincar e estudam ao mesmo tempo: não tem jeito e avacalha a aula, mas na maioria das vezes (quem é visto como) o errado é o aluno (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

Na realidade, o adolescente fala de algo que tem sido sinalizado há algum tempo por estudiosos da educação de adolescentes na era em que vivemos profundas mutações. Bill Green e Chris Bigum (1995), em ensaio instigante, lançado na década de 1980, assinalam a emergência de “alienígenas” na sala de aula. Estes podem ser os alunos como, por vezes, os professores os veem (marcianos), mas podem ser, também, os professores, tal como os alunos os percebem (dinossáuricos). O fato é que tanto um lado quanto o outro se sente em um

mundo que foi invadido por extraterrestres, por vezes, assustadores. Foi nessa linha que pesquisadores dos estudos culturais buscaram mostrar as vicissitudes desses novos seres: a possibilidade de se dispersar em duas ou mais coisas ao mesmo tempo. Por exemplo, estudam matemática e mantém concomitantemente um fone de ouvido, ao som de sua banda preferida. Às vezes até assistem à aula dessa forma. Seria possível combinar diferentes focos de atenção ao mesmo tempo? Para aqueles que foram treinados a centrar o pensamento em apenas um único deus ou em uma só crença, em um único ponto do corpo, ou em uma única ciência, ou uma só verdade, como mudar o paradigma do foco da unicidade para o da pluralidade?

A fala do aluno indica que a ordem escolar é, em si, um objeto de disputa entre alunos e professores quanto à sua orientação. Os alunos podem não saber quem de fato produziu esta ordem, mas sinalizam que tentam interferir trazendo **novos sentidos** ou, melhor dizendo, **uma nova orientação cultural**. Seguindo a Teoria da Ação Social de Alain Touraine (1965), toda disputa no interior de um dado sistema, seja ele qual for, há, pelo menos, dois atores em oposição disputando a sua orientação cultural. É isso que Touraine busca explicitar na sua fórmula: Identidade (I), Oposição (O) e Totalidade (T). O primeiro elemento, o “I”, define quem são os atores e que eles se identificam por algum traço comum. O segundo elemento sinaliza que, entre eles, há uma oposição e o terceiro é que eles disputam um mesmo objeto de orientação. Este é o que aproxima os opositores, todos têm interesse em alterar a orientação do sistema.

Com isso, é preciso entender que esta disputa relativa à orientação da ordem, pelo menos nas escolas onde a pesquisa se desenrolou, terá que ser vista em duas frentes: a que se sustenta por meio do papel dos adultos somente no nível dos parâmetros da disciplina e da civilidade escolar e a outra, no entanto, sustentada nos parâmetros do mundo adolescente, com suas regras de “civilidade” própria. O que se tem observado é que nem sempre tal disputa se baseia no diálogo. Em muitos casos, ela se transforma em mais um evento de violência em meio escolar.

Os exemplos que se multiplicaram na conversação provocada nos grupos focais realizados são muito significativos para se pensar um aspecto incitante que surgiu nas discussões. Este aspecto terá de ser retomado em outra pesquisa, porque foge dos pressupostos teóricos adotados em nosso estudo e que exigiriam outras abordagens.

Mas, mesmo assim, vale situar, ainda que brevemente, de que aspecto se está falando. Diante de situações de disputas em que os atores tentam impor seus interesses, fazendo uso, como mostrou Dubet, da lógica da ação estratégica, na qual se utilizam conscientemente alguns meios para se atingir este ou aquele fim bem específico, os exemplos que apareceram

no debate vindo tanto dos professores quanto dos alunos indicam outro caminho para se chegar à melhoria das relações sociais entre os atores escolares.

Trata-se da possibilidade de interferir no clima escolar social por meio daquilo que Jürgen Habermas chamou de agir comunicacional. Este, segundo o referido autor, se orienta não apenas pela razão instrumental, ou seja, os sujeitos, ao agirem em função de seus interesses, se valem também da

força de coesão da **compreensão intersubjetiva e do reconhecimento recíproco**. No seio desse universo **não é possível separar o racional do irracional (...)**. A **razão comunicacional não elimina o erro, mas compartilha-o**, socializa-o, do mesmo modo que socializa a verdade retificadora (...) **O erro, o crime e a ilusão não são irracionais**, mas sim **manifestações da razão às avessas** (HABERMAS, 1990, pp. 292-293).

Mas nem sempre a razão comunicacional predomina. A compreensão intersubjetiva entre professores e alunos só será possível quando os dois lados se virem como sujeitos que interagem o tempo todo. A compreensão, seja lá de que regra for, é um produto da intersubjetividade (pressupõe troca de sujeitos) e exige um reconhecimento recíproco. A fala do aluno Antônio indica que a possibilidade do agir comunicacional tem muitas barreiras ainda para serem derrubadas.

O [que] o professor fala entra aqui (em um ouvido) e sai aqui (outro ouvido) (...) aí não adianta nada (...) Ou você fala ou ameaça (...) Ameaçando ele (o aluno) pode ficar meio abalado e acreditar. Agora, você conversar numa boa (...). **Não adianta nada**. Ele (o aluno) deita na carteira e dorme. Finge que não é com ele. Começa a colorir o grafite dele lá (...)

A considerar a fala do aluno, fica claro que a primeira condição para que haja uma comunicação intersubjetiva, na sua percepção, é quebrar esse “ir a lugar nenhum” de uma fala que entra por um ouvido e sai pelo outro. E isso não é um fenômeno isolado, acontece com mais alunos de uma turma. Mas também não há unanimidade nas reações: “metade da turma esta ouvindo, a outra metade não está nem aí, finge que nem é com eles (...). Ah! é a metade que sempre esta aprontando” (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

A solução que aparece no relato do aluno não é o diálogo, mas a ameaça. O aluno reconhece que, se o professor ameaçar, funciona. A cultura do *bullying* é poderosa. É preciso lembrar que esta palavra de origem inglesa tem na sua composição o termo *bully*, que significa “tiranete” ou “valentão” e identifica um tipo que pratica violência física ou psicológica. Parece que uma das pilastras a serem derrubadas na escola se refere à

desconstrução dessa figura e, conseqüentemente, dos efeitos de sua ação. Esse tipo que domina o imaginário escolar nos nossos dias só tem uma função: intimidar o outro, fragilizar ainda mais as pessoas que são incapazes de se defender.

É muito interessante observar que Antônio não identificou o “*bully*” em nenhum de seus colegas ou em nenhum grupo de alunos que ameaçam os mais fragilizados, como tem aparecido na bibliografia sobre o tema. O *bully* em seu relato é o professor. Por outro lado, talvez aqui tenhamos indícios de que a noção de autoridade está mais vinculada a traços de autoritarismo que pautada em relações dialógicas e democráticas, conforme nossa formação histórica nos permite identificar.

Um ponto importante para pesquisas futuras é compreender por que o gesto, por parte do docente, de querer conversar não funciona como o esperado, ou seja, não gera imediatamente um agir comunicacional, baseado na intersubjetividade e no reconhecimento. Será por que os sujeitos não estão prontos para se colocar nesse campo de relação? Será que a escola ainda não se constituiu em campo para o agir comunicacional? O que precisa ser feito para que isso aconteça?

Parece que essa falha na lógica integracionista não ocorre apenas na relação professor e aluno. Na percepção de Antônio, esse fenômeno está também na relação professor/coordenação pedagógica e pais/comunidade. Veja o que diz ele a esse respeito:

Ou falar mais sério ou chamar o pai mesmo pra conversar e ver o que está acontecendo uai (...) Só que aqui a Telma (a coordenadora pedagógica) **chama pai e mãe, conversa [com eles] e não adianta nada** (...) agora, vão chamar pai e mãe (...) a mãe xinga (o filho) muito e o pai também. Deixa de castigo uma semana e na outra semana que ele já saiu do castigo (...) vai fazer isso de novo” (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

É preciso considerar que coisas, no relato acima, estão sendo ditas por um adolescente. Ao buscar interpretá-lo, fica claro o que se disse anteriormente: os adolescentes no mundo contemporâneo estão se construindo em um contexto de mudanças muito rápidas. O que ele diz não é um conteúdo ensinado pelas disciplinas, mas pautado por sua experiência enquanto filho, aluno e colega. Tudo o que diz é o que ele percebe na sua relação com seus professores, com seus pais e com os pais de seus colegas, bem como com seus colegas. É claro, o relato do adolescente não explica o que acontece para que a conversa redunde no vazio. Ele constata, mas também constrói o cenário do ritual, que nem sempre fica evidente nos estudos sobre a relação entre pais e professores. O chamar pai e mãe na escola está, segundo o relato de Antônio, configurando-se em um ritual incrivelmente inócuo. Ele está

expressando aquilo que a escola lhe tem ensinado. Talvez, por causa disso, conclua suas observações vendo, fora da instituição escolar, a solução para o problema:

pra ser bom [dar resultado] tinha que fazer um boletim de ocorrência, que **isso é caso de polícia..... Se fizer um B.O a pessoa fala opa já sobrei uma vez, não vou fazer isso de novo** (...). Agora, já dando o B.O, o que ele vai fazer (...). Se pai e mãe não estão dando conta, quem vai dar conta são os policiais (...). Minha mãe fala isso comigo direto... Porque muito parente meu já foi preso... (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

Antônio revela certa falta de esperança na relação comunicativa como parte fundamental do processo educativo e de socialização. Além disso, revela, também, o que está presente em parte do modo de pensar dos adultos: que os problemas de indisciplina e violência em meio escolar são, antes de tudo, hoje, caso de polícia (OLIVEIRA, 2008).

Para esclarecer esse acionamento da lógica estratégia que reflete não somente a disputa entre os alunos e os professores, mas entre os alunos entre si segundo o gênero e estilo de ser adolescente na escola, trazemos à análise algumas questões, retiradas do questionário que foi aplicado, que dão sentido ao debate iniciado nos relatos acima.

Em dois momentos diferentes do questionário, temos posições diversas relativas à forma como as práticas escolares são efetivadas. Do lado dos “meninos” da escola Turquesa, a disputa com os docentes se expressa na busca de desqualificar o atendimento da escola frente às questões básicas como: merenda e ambiente escolar, relação pedagógica que não contribui com a aprendizagem deles, mesmo que esses pontos sejam questionados pelas “meninas”. No entanto, o questionamento não aparece com a mesma força quando examinamos a posição dos meninos frente à escola.

Já do lado das meninas da Escola Esmeralda, por meio do questionário foi revelada uma maior insatisfação delas com a pouca rigidez da atuação da direção contra os meninos. Mas a percepção que um dos professores tem da interação dessas meninas dentro escolas mostra a complexidade as relações e dos conflitos que as envolve. Elas também brigam em sala de aula, longe do que parece ser previsível a partir da representação de alunas que os professores operam em suas representações das interações no ambiente escolar.

Então, esse fato, a briga em sala de aula, ta assustando a gente sabe? Na semana passada nós tivemos uma aqui na sexta-feira **duas alunas se atracaram...** foi a consumação, pois **essa briga vem se arrastando em agressões**. Uma agride a outra, **mas elas só se agrediam verbalmente, chegou um momento que....** O diálogo não basta, aí elas (faz sinal de briga). ... Sabe a gente tem aluno que é só ele abrir a boca que já incomoda a sala inteira... De tão inconveniente que é. Inconveniência por intermitência, toda hora, toda hora... Aí, aí (“Vai abrir a boca

pra falar o que não presta” é argumentado por Antônio)... Não é verdade? (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

O professor indica que a briga não se dá de uma hora para outra. Ele está falando que há algo no clima social escolar que não favorece as relações harmônicas. O abrir a boca incomoda a todos, mas o que será que é dito que incomoda tanto? Conforme a interpretação sobre a fala do professor Túlio, o conteúdo deste “abrir a boca” representa, mais uma vez, uma disputa entre os sentidos da escola como espaço de encontro, de socializações:

E essa de falar o que não presta está virando rotina... Eles falam de tudo, menos da matéria que está sendo ensinada. Então isso passa... (“Fala de jogo, de novela” é argumentado por Antônio)... De novela, de jogo, de mãe né... (“Até da mãe, eles ficam xingando a mãe um do outro” é argumentado por Antônio)... Até a mãe!!!!... E a gente faz um discurso de valorização da mãe que é uma, uma criatura sagrada e esvai-se, perde-se (faz sinal de que entra num ouvido e sai no outro), não adianta... Então esse resgate do valor da mãe, da família né, que muitos não tem: “minha mãe qual é minha mãe”? Entendeu eles não tem muito esse valor de mãe... O que tem, não faz esse tipo de discussão, não briga e envolve a mãe dos que tem esse valor. Só que os que não tem, não conseguem resgatar... É o ponto fraco (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Para o professor Túlio, o principal problema apresentado no “abrir a boca” é falar mal da mãe. É uma transgressão a um valor sagrado, mas essa experiência entre os alunos se dá, também, por condições familiares concretas, pois muitos não têm mães, conforme os argumentos do professor. Tudo indica que, para o professor Túlio, falar mal da mãe também é feio, não fazendo parte de uma civilidade desejada no ambiente escolar. Para os alunos, não parece ser o problema de valor sagrado da mãe, pois, conforme Antônio, os assuntos são vários: “ôh da mãe, e começa a zoar ele muito, começa a chamar ele de bosta. O cara só vai acumulando, tem uma hora que ele apela..... É, põe qualquer apelido nele....” (Antônio, aluno da Escola Esmeralda). Esse conjunto de conteúdos das “conversas”, listados pelo aluno Antônio, têm um único objetivo: zoar os colegas até que eles partam para a briga, para as vias de fato, conforme o termo policial. O professor Túlio, procurando compreender mais tudo isso, questiona-se: “o que leva um a discutir com o outro, que fator que na vida dele está acontecendo para ele ser tão agressivo, tão... Partir pro pau, pra briga?” (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda). Para o professor Túlio, parece que é impensável conjugar ambiente escolar com brigas, manter relações baseadas no respeito e falar mal da mãe ou, ainda, garantir a preservação dos direitos da pessoa e o “passar a mão” sem consentimento. São contradições radicais sobre o modo de civilidade esperada em ambiente escolar. Os

alunos interpretam a explicação central dessas condutas inesperadas no ambiente escolar, revelando uma representação do modo de ser adolescente:

Zoação (Álvaro, aluno da Escola Esmeralda).

A zoação, eles zoam um ao outro e, vai zoando. Tem uma hora que um não agüenta e na hora que ele não aguenta mais, parte pra briga (Antônio, aluno da Escola Esmeralda).

Aí na hora que ele parte pra briga, ficam dois brigando e, um monte (de adolescentes) olhando. Quem entra no meio toma também É o famoso cobrar o boi um do outro (Amanda, aluna da Escola Esmeralda).

O professor passa a entender, talvez, melhor o que está em “jogo” no mero ato de alguns “abrirem a boca” e produzirem as brigas dentro e fora de sua sala de aula: a “zoação” (NOGUEIRA, 2007) como modo de sociabilidade dos adolescentes que está presente na escola, muitas vezes em contraposição ao modelo da sociabilidade próprio da cultura escolar. Mas quem são os “zoadores”? Como explicar tanta “zoação” que desestabiliza o ambiente escolar? Na representação dos jovens alunos participantes do grupo focal - um adolescente vai completando a frase do outro -, a explicação para quem é o “zoador”:

só de vez em quando alguns meninos ficam zoando... Sempre os mesmos... Ah, a professora bota pra fora de sala, faz ocorrência, chama pai e mãe... Não adianta (risos) eles ficam zoando do mesmo jeito... De vez em quando ele até sai da sala de aula. A professora chega pra dá prova e ele sai... Eles são assim... (se eles são revoltados ou contra a escola por algum motivo) “Normal sô, normal ele é normal.(se há uma explicação do porque os alunos são indisciplinados)..... Não tem interesse, está ocupando a vaga de quem quer estudar... Ele não quer aprender não... (se eles são diferentes deles socialmente ou de outra forma) Normal igual nós mesmos... É só dentro da sala que eles começam a zoar mesmo (inaudível) começa a fazer gracinha que é pra professora ver... Mas lá fora, na casa deles é normal... É o palhaço da sala, gosta de fazer gracinha com todo mundo (Alunos Amanda, Antônio e Álvaro, da Escola Esmeralda).

Além disso, a disputa de sentido entre socialização de adolescentes e socialização escolar resulta em crítica, feita pelos adolescentes, aos modelos de funcionamento e à avaliação das práticas escolares. O relato abaixo mostra uma adolescente pensando a escola como uma adolescente:

Eu acho que os adolescente pensam assim: “você esta aqui na escola, praticamente é o tédio. Você tem que ficar estudando, olhando aquele sono danado, você estuda de manhã, chega lá fora, não, você sai, você namora, você faz tudo que você quiser então na rua é bem melhor (...) em casa, a vida como adolescente (Sueli, aluna 2 da Escola Turquesa).

Ela se distancia de seu papel de aluna e “se lixa” para o que pensam os pares ou seus professores, ou seja, não está preocupada com nenhuma disputa, mas reflete seu sentimento enquanto sujeito, ativando a lógica da subjetivação.

Até aqui, o que pudemos ver é que as diferenças de interesses entre os profissionais da educação e os adolescentes acabam criando um modo específico de lidar e de se relacionar com este adolescente, tendo de criar, como vimos acima com os relatos do professor Túlio, da escola Esmeralda, e com a professora Salete, da Turquesa, “jogo de cintura”, tanto para lidar com as ondas extraclasse quanto para conseguir entender o olhar subjetivo dos adolescentes, tal como aparece na fala acima da aluna Sueli. Este “jogo de cintura” está longe da representação clássica dos papéis de professor e aluno, bem como da conduta esperada por esses sujeitos. Ao contrário, é necessário criar novos modos de interação, bem como novos modos de representação da relação professor-aluno, pois, conforme a fala da Professora Valdete,

mas hoje em dia você tem que ganhar o aluno, a confiança do aluno, para depois a gente tentar ensinar geografia. Eu acho até que a geografia fica em último lugar sabe! A gente primeiro vai ensinar coisas importantes, hábitos, formação de hábitos, higiene, postura, disciplina, para depois ensinar geografia. Entendeu? Hoje está muito complicado, a gente não pode sair desafiando o aluno, repreendendo, chamando a atenção do aluno, feito antes não. Hoje, primeiro temos que ganhar o aluno, conversar, mostrar que você quer ser amiga dele, se aproximar do aluno. Depois que você consegue essa aproximação, aí sim é que vamos começar o nosso trabalho. Está muito difícil (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Diante de exposto, é possível introduzir outro tema que perpassou os grupos focais, mostrando que o clima social escolar que se sustenta com “boa qualidade nas relações entre os sujeitos da escola” é resultante de novos pactos de condutas entre os professores e os adolescentes, baseada mais na relação pessoal, de amizade entre pessoas, que meramente na relação institucional, isto é, baseada na relação entre papéis sociais, mesmo que estes não desapareçam. Entretanto, esse pacto pode adquirir gradientes que vão das condutas indisciplinadas a condutas de contestação (DUBET, 2008), em que o objetivo é desconstruir o modelo das práticas escolares em favor da dinâmica de socialização entre os adolescentes, no qual o “brincar” prevalece como o valor que orienta tais condutas. Mesmo aqueles (professores e alunos) que, por meio de pressões do contexto escolar, mudaram seus referenciais de como se conduzirem nesse ambiente, demonstram que essa mudança se deu por uma disputa entre o modelo adolescente e o modelo escolar de conduta e socialização, bem como pelo uso de estratégias de um jogo que favorece sua integração social. As

variações de pactos aparecem claramente nas falas dos adolescentes como, por exemplo, no pacto entre os alunos antes do professor entrar na sala:

Ah, só quando, tipo assim, tem antes do professor entra na sala a gente fala assim: “nós não vamos deixar o professor dar aula tá bom?”... Com você, eu nunca vi acontecer não...(sobre não fazer boicote com o professor ao lado) Nô! quando vem pouca gente na sala, a gente pega todas as cadeiras, empurra todas pro final da sala e fica uma reta. Ali a professora não consegue dar aula... Ela começa a falar a gente começa a ri (**inaudível**)... Deixa eu ver, ah umas duas no máximo (risos) (sobre ser com uma professora)... É duas (sobre ser duas entre sete professores) (Sueli, aluna 2 da Escola Turquesa).

Fica claro que a disputa de interesses entre professores e alunos é muito grande. Boicotar a aula, por meio do brincar e do zoar, é uma das questões que mais tem perturbado o clima social escolar. Certamente isso não entra nas estatísticas da violência em meio escolar. Dificilmente são registrados nos livros de ocorrência da escola como um boicote coletivo e organizado. Há dificuldade de se ter um controle sobre esse tipo de conduta porque, como a própria aluna diz, é imprevisível, depende do humor:

Eu acho que depende do dia nosso sabe... Depende como é que a gente está de humor, se a gente quer fazer gracinha... (sobre se depende do modo do professor agir)... **Não, quando a gente quer estudar, a gente fica caladinho na mesma hora...** (quando não) nós começa ‘tacar’ bolinha de papel, estimular os outros meninos. Outro dia, eu fiquei até sem recreio por causa disso (**inaudível**) não é professor? (Sueli, aluna 2 da Escola Turquesa).

Talvez o mistério se desfaça caso a escola descubra o que faz com que eles queiram estudar e fiquem caladinhos na mesma hora.

O certo é de que há um pacto e, pelo que tudo indica, os professores o conhecem, mas não o incluem nas suas avaliações sobre o clima social da escola. Mesmo assim, esses eventos perturbam a rotina dos docentes.

Outra aluna relata mais um tipo de pacto, sempre envolvendo professor e aluno:

Tem uns professores que não falam, agora tem uns que falam: “ó silêncio que eu quero dá aula”. Tem gente que nem liga. Agora tem professor que fala e os aluno obedecem porquê sabem que se ele não obedecer ele sai da sala e vai pra sala da (coordenadora) ou vai fazer outras coisas entendeu? (...) agora tem professor que fala e os aluno não estão nem aí, entendeu. **Ele não passa aquela afirmativa entendeu?** Tem professor que espera o aluno parar de falar e fica lá quietinho... Eu tenho uma professora que é assim espera todo mundo (Sofia, aluna1 da Escola Turquesa).

Para completar, reproduz-se a fala da aluna que mostra que se trata de um pacto consensual entre os alunos, no qual a forma do grupo fortalece a condutas “transgressoras”:

Se um for punido, todos terão de ser: “na minha sala, quando a gente faz o acordo, é todo mundo. Então, quando faz o acordo, como vai todo mundo pra sala da Vanuza (coordenadora)? Não tem como, entendeu?” (Sueli, aluna 2 da Escola Turquesa).

Segundo Dubet, este pacto depende de

uma aprendizagem específica, a do jogo infantil considerado como um *game* no qual o sucesso exige que se surpreenda o outro, que se antecipem e não que se imitem os papéis dos adultos. Todavia, este tipo de jogo supõe que a integração social dos papéis esteja realizada. Por outras palavras, a ação estratégica mais claramente finalizada não é possível sem o apoio de uma integração mínima. Da mesma maneira que numa conversa os interlocutores estabelecem constantemente as próprias condições da troca de palavras para permitir que ela prossiga, assim estão os jogadores obrigados a terem a garantia da manutenção das regras que tornam o jogo possível, assegurando assim uma integração mínima. Sem essa lógica de integração simultânea, a concorrência tornar-se-ia uma guerra (DUBET, 1994, p. 124).

É nesse contexto de disputa sobre qual socialização deve prevalecer sobre a outra que as dimensões do clima social escolar se colocam num gradiente que vai da simples indisciplina, com forte garantia de que o professor atue efetivamente tentando retomar o seu *status* de quem dirige os rumos da interação, ao máximo, que é a “zoação” e a bagunça indiscriminada, o que foge totalmente ao seu domínio imediato de controle. Para o professor, esses contextos de quebra da ordem já são, em si, tomados como violência frente ao seu papel institucional, bem como à sua pessoa, pois dele é exigida, a todo o momento, uma *performance* que garanta manter seu papel enquanto aquele que tem controle total da situação. Todavia, os professores não tomam os alunos senão como adolescentes que estão testando suas autonomias: “eles gostam mais de se mostrar. Contestar e mostrar. Meio que um sinal de revolta é uma coisa, assim, visto legal, sabe? Não sei, acho que pra marcar uma coisa assim de revolta contra o professor, contra a escola, então quando você pergunta: ‘e ai, você está gostando da escola?’ ‘É...’” (Tadeu, professor de História da Escola Esmeralda) Ou suas atitudes são fruto de um processo de maturação biológica em curso: “mas é questão de maturidade, eles são tudo meio imaturos né?” (Tânia, professora de Português da Escola Esmeralda). Ou, ainda, quando muito, os alunos são tomados como adversários nessa disputa: “é contrariar o professor, enervar o professor, irritar o professor, isso para eles é o máximo.” (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Além disso, para os adolescentes é uma brincadeira, um *game* estabelecer essa disputa, além de disponibilizar elementos para sua subjetivação tanto na ordem da socialização escolar quando da ordem da socialização dos adolescentes. Mas a lógica escolar

deve ser minimamente preservada, já que, para todos os atores, ainda há significados e sentidos desse espaço social a serem compartilhados e preservados. Conforme Dubet,

todo *status* social implica dimensões de poder e de autoridade permitindo agir sobre o outro, ou ao contrário, ser dependente do mesmo. Porém também nesse caso, como o demonstrou Goffman, não é suficiente ‘ser’ seu *status* para mobilizar os recursos próprios desse. Há que desenvolver as capacidades estratégicas em cada uma das interações nas quais o indivíduo se vê envolvido (DUBET, 2000, p. 76).

O professor pode ter um *status* institucional definido, mas isso não lhe garante o exercício do poder, do convencimento dos alunos para a dinâmica das práticas escolares, sendo necessário que, constantemente, esteja desenvolvendo estratégias diversas para manter um clima social adequado para as práticas escolares, especialmente quando estas estão ameaçadas.

Percebe-se, então, as estratégias, por um lado, de aliança entre adultos (professores, coordenação, direção, pais) para “pegar no pé” dos adolescentes na escola e, por outro, de construção de adesão dos adolescentes ao modelo de socialização escolar, mantendo certas estruturas da interação escolar, impedindo que o clima social escolar seja caracterizado como a guerra de todos contra todos. Claro está que as dimensões de indisciplina, violência escolar e sentimento de insegurança permanecerão presentes no ambiente, determinando a maior ou menor eficiência e eficácia dessas alianças e adesões, bem como a recomposição das estratégias constantes por todos os sujeitos. Mas, como afirma Dubet, é preciso que haja elementos de internalização da lógica da integração e que esta seja uma referência desta aliança no contexto da lógica estratégica. Vale esclarecer que, nesse interesse predominante do profissional da educação - de fazer cumprir minimamente o seu papel de professor/educador - , as diferenças de estilos entre os profissionais da educação vão criar um modo específico de lidar e de se relacionar com os jovens, constituindo um perfil específico do ser docente. Sua capacidade de se posicionar profissionalmente no contexto da lógica de estratégia vai ser sua garantia de partilhar a comunidade imaginada. Suas capacidades relacionais e de envolver os alunos nas tarefas escolares serão percebidas, especialmente pelos alunos como, por exemplo, na forma de avaliar a didática de uma professora, segundo a aluna Sofia:

Mas, assim (**inaudível**), mas só que a professora que eu tenho, de história, ela é muito gente boa. Sabe que ela é assim: toda aula dela, ela dá ponto, ela distribui ponto. É ponto de leitura, ponto de concentração, se não tiver concentração não tem ponto. Trabalho, tem que fazer trabalho que ganha 100, 200 até 400 pontos, tudo dela é valendo ponto, entendeu? Aí, nisso, todo mundo lá na sala, é cheio de ponto

dela, porque: “ah! está valendo ponto, então vamos fazer”. Ou, assim, nós lemos livro, cinco páginas dá cinqüenta e cinco pergunta e resposta e a gente tem que fazer. Aí, ela pega e faz cinqüenta e cinco vezes duas e cada pergunta vale dois pontos. Aí você vai só ganhando ponto.” (Sofia, aluna1 da Escola Turquesa).

Há um teor de jogo na estratégia pedagógica da professora de História, o que a qualifica como “muito gente boa”, pois esta estratégia a identifica como um elemento importante da socialização adolescente, criando uma base para o pacto de convencimento recíproco de “sentido mútuo” das atividades escolares, de convencimento para uma certa produtividade das práticas escolares.

Para a experiência relatada pelo professor Túlio, alguns alunos encontram sentido para as práticas escolares por meio da referência no bom desempenho das avaliações, como uma espécie de estímulo à dedicação ou, ainda, uma competição entre pares:

Eu tive uma experiência fantástica a semana passada porque a menina da sala 3 veio na minha carteira e relampeou a nota dela e ela viu C. Aprontou-se, ela ficou, baixou a cabeça assim, ficou “meu Deus”... (“quem?” pergunta Tilza) Minha aluna Joelma... Quando ela viu o A ela chorou copiosamente porque era A... (“Ela se preocupa!” é completado por Tilza) Preocupa-se... Ela é preocupada e chorou e falei meu Deus que foi? Nada (fazendo o gesto da aluna), falei que coisa bonita olha só.... Ela viu um C ficou chateada, não reclamou, simplesmente resignou-se na carteira. Quando eu falei que era A, ela viu a nota debaixo dela e começou a chorar, isso é reflexo de um comportamento, e eu falei “puxa vida!”... Sobre um valor que ela trás e que isso passa pro outro que é C que é D e ta pouco valorizado e que, e que está deixando a desejar (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

A competição do desempenho parece ser uma das estratégias, dentre várias, utilizada pelos professores, para manter a disciplina e a adesão dos alunos às práticas escolares, aproximando-se, mesmo que não conscientemente, à dimensão do brincar e do jogo de competição de desempenhos, no contexto da socialização da adolescência na escola. Para nós, parece ser no âmbito do convencimento, mais que na contraposição, que as escolas pesquisadas estão construindo uma boa qualidade da relação entre os sujeitos. Dito de outro modo, as escolas pesquisadas estão conseguindo um bom clima social escolar ao não apoiarem as interações sociais sob um eixo da normatização de condutas, mas na coprodução de normas da interação, visando à efetivação das práticas escolares, garantido uma qualidade nas relações sociais entre os sujeitos da escola, adequado a aprendizagem, bem como a busca pela manutenção do sentimento de pertença comunitária a partir da escola.

4.1.3 Reflexividade dos adultos sobre suas adolescências e a relação com a escola

Começamos a debater a própria noção de reflexividade lembrando que ela, como diz Dubet, é, em si, a capacidade que o ator tem de se distanciar de si mesmo e da sociedade, constituindo-se como sujeito. É por meio dela que ele pode se perceber como autor de sua própria vida. Em geral, a reflexividade expressa um engajamento do sujeito realizado pelo sofrimento, pela necessidade de distanciamento crítico e pela dificuldade de alcançar esta qualidade de sujeito. O que está em jogo, nesse caso, é a cultura, entendida como “definição histórica do sujeito” e não mais apenas e unicamente como um valor que sustenta a sociedade, funda a moral, a ordem (Durkheim, Parsons) (DUBET, 1994).

Para Dubet, no contexto contemporâneo, há uma total dissociação entre sociedade, mercado e cultura. Esta dissociação é o que torna possível a crítica social. Por meio dela, os sujeitos têm reivindicado direitos que não estavam contemplados nas Constituições modernas como, por exemplo, os direitos às minorias, os direitos da mulher, os direitos dos negros, dos homossexuais, dos idosos, da criança e do adolescente, o direito à individualidade. Cada um desses *links* não cabe mais dentro princípios transcendentais, o homem universal moderno, mas são definidos a partir da experiência banal do senso comum (id., p. 132). Desse modo, a diversidade é valor predominante da vida social contemporânea, o singular em sua especificidade passa a ser medida social para a reflexividade sobre si mesmo e sobre os outros, o que permite maior abertura para a compreensão do outro, certa empatia para lidar com as diferenças do outro, enquanto modo de compreensão de nossa própria singularidade.

É nesse sentido de empatia com o outro que passamos a analisar um dos momentos centrais nas sessões dos grupos focais: momento em que os docentes começam a falar de suas próprias experiências como alunos, remetem-se à infância e à adolescência e deixam emergir imagens que ainda permanecem em seus repertórios, ou, para falar como os psicólogos sociais a que nos referimos no primeiro capítulo, estão incrustadas no núcleo básico das representações sociais. E, de tempo em tempo, aparecem na consciência. O processo se constrói sempre como se fosse um retorno ao passado, mas não é e nunca será porque isso é impossível. O que acontece é exatamente uma reciclagem do passado, este se presentifica e se adequa às exigências e interesses do presente. Discutindo sobre o sentido que a escola tinha para eles, nas suas experiências enquanto alunos, os professores oferecem as seguintes confissões:

Deixa eu voltar à minha [experiência escolar] eu [teria] dado essa mesma resposta. **Eu não gostava de escola** Agora se me [perguntar] por que, eu [diria] porque **era obrigado, forçado [...] nunca tomei bomba, né?** Mas, assim, **fazia o mínimo**. O que eu gostava [mesmo] era de bola, futebol, né? **O interesse era esse. ... não tinha vídeo game na época.** Eu fui voltar a estudar no meu ensino médio, **porque aí já tinha o pensamento em vestibular**, mas até a minha oitava série foi assim, **penoso**. Então, por que não sei (Valter, professor de Ciências da Escola Turquesa).

Talvez esse relato explique por que o professor depoente consegue entender quando seus alunos demonstram desinteresse pelas aulas. Estariam eles sendo também forçados a irem para as escolas? Pouco importa se a resposta é positiva ou negativa, o que conta é o fato de que, ao longo das gerações, a escola é uma instituição imposta às crianças e aos adolescentes. Logo, não há como não ser vivida de forma penosa, a não ser que os indivíduos não tenham consciência dessa imposição ou até tenham, mas a aceitem como algo inevitável. Esta é uma constatação. Entretanto, isso não significa que aquele para quem a escola é sentida como uma imposição não corresponda às expectativas que os adultos lhe impõem. O próprio professor diz que fez o mínimo, mas foi suficiente para que não repetisse o ano. Parece que o que complica o atual estágio é que os estudantes de hoje, diferentemente dele, têm acesso a tecnologias do tipo *videogame*, que incitam o desejo dos adolescentes, tornando mais explícita a oposição às imposições da escola. O interesse pelas aulas só se concretizam quando o objetivo se coloca em outro plano. De toda forma, no relato do professor Valter fica claro que o fato de a escola, pelo menos no nível do ensino fundamental, ser algo penoso, exige dos alunos a capacidade de articular estratégias que permitam atender a uma parte das exigências impostas pelo sistema, sem abrir mão de seus próprios interesses.

Outro depoimento corrobora com o primeiro, integrando novos elementos:

[A escola tinha algum sentido] Não, não faltava sentido não. Eu gostava muito de algumas disciplinas e aí eu tinha a maior sensibilidade. E as que eu não gostava eu tinha uma rejeição, sabe? **Eu sempre tive a preocupação que eu queria passar rápido por esse processo, né? Cheguei até repetir um ano que foi doloroso demais, mas ali a minha preocupação era quanto...eu queria fazer o curso superior, mas eu queria ficar livre desse intermediário que eu tinha noção que eu não gostava que tinha muita coisa que eu era obrigada a fazer, que eu não via é... utilidade pra mim, não era o que eu queria, mas eu sabia da necessidade, mas então foi doloroso.** Porque eu fazia obrigada mesmo, porque eu olhava lá na frente, mas não porque eu gostasse (Vanuza, coordenadora pedagógica da Escola Turquesa).

As ambivalências são fortes. Mesmo depois de algum tempo, no passado, quando a experiência é relembrada, a coordenadora pedagógica a reatualiza, o que permite alguns

reparos. A escola fundamental e média lhe era insuportável, mas E aí vêm os reparos, havia lá algumas disciplinas que a sensibilizavam, embora no depoimento presente continue afirmando que não tinham **utilidade** nenhuma. O utilitarismo na educação fez história. Por meio dessa ideologia se defendeu que, para atrair alunos, as escolas tinham de se empenhar em ensinar coisas úteis, aplicáveis imediatamente ao cotidiano. Mas parece que não foi só isso o que aconteceu com a coordenadora, algo lhe foi ensinado que permitiu que ela olhasse para além do cotidiano. Havia um horizonte a ser perseguido: fazer um curso superior. Havia expectativas de ascensão por meio dos estudos, sendo que estas expectativas estão, hoje, fragilizadas por diversos fatores.

Por outro lado, ainda que as representações sobre a escola permaneçam intactas mesmo nos professores da escola Esmeralda, os desafios se apresentam de outra forma, como revela o professor Túlio:

(...). Eu caí na real na 8ª série. Desde cedo eu estudei, paguei a minha escola. Eu trabalhava pra pagar a minha escola, quando na 8ª série eu tomei uma bomba por causa de Geografia, eu tomei recuperação em Geografia e não tinha dinheiro pra pagar a recuperação. Falei “O que? Tô perdendo o meu dinheiro?” **Ai foi uma guinada na minha vida: ou eu me esforço e vou por mim ou então eu to perdido. Ai eu fui o melhor aluno da 8ª série que eu repeti, fui o melhor no 1º, um dos melhores no 2º, depois o melhor no 3º.** Na minha sala, dos três melhores uma passou em Medicina, eu passei em Biologia e outro passou em Turismo. Os três melhores alunos da sala. Então **este depoimento que eu tenho do meninos é diferente da nossa época, era uma obrigação.** Ou você passa ou você estava fora. Hoje não, hoje estudar **não** é um dever. Oh! **É um direito. Todo mundo tem direito a escola,** só que estudar. **Há uma distancia muito grande,** entre ter direito e efetivamente corresponder a este direito (...) **Então na minha convicção ou eu decidia por mim ou eu não fazia nada, porque papai e mamãe não estavam nem ai, eram pobres. Pobres economicamente, ricos... em experiência** (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

É interessante a forma como o professor argumenta. Faz um pequeno jogo de sentidos envolvendo direitos e deveres. Para ele, a educação era, antes, um dever. Isso significava que os alunos tinham que cair na real. Frente a uma dificuldade tinham que correr atrás, nem que, para isso, tivessem que trabalhar para pagar o curso e o tempo perdido. Aliás, ele introduz uma segunda ideia. Só quando teve de assumir sua própria sobrevivência no curso deu valor a ele. Porém, hoje, a educação é um direito, só que ele questiona entre ter direito e corresponder a ele.

Em outra parte de seu depoimento, o professor Túlio agrega informações acerca do empenho que sua família fez para que ele e seus irmãos estudassem:

E eu morava com minha mãe. Minha mãe se empenhou demais pra gente estudar. Ela se empenhou para todos os oito filhos, mas eu fui o único determinado, o único

que acreditava, o único que queria ser melhor um dia: “eu vou ser melhor um dia”, “feliz da mulher que casar comigo” “eu vou ser o melhor”.... **E isso tava na minha cabeça entendeu? Tanto é que eu falei, até os 27 anos eu caso e caso com uma mulher bonita. Isso eu tinha comigo** (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Destacamos esta passagem para deixarmos explícitos os móveis que, muitas vezes, orientam as ações dos indivíduos, mas nem sempre são considerados na análise sobre suas condutas. A influência da família é importante. Estudos no campo da Sociologia da Educação já mostraram a importância do papel, sobretudo, das mães na escolarização dos filhos. No relato do professor fica claro que, apesar do empenho da mãe, ele correspondeu a 1/8 das expectativas dela. Contudo, explicita que outros móveis o fizeram enfrentar a escola massacrante, mas todo sofrimento seria compensado com sonhos, envolvendo a felicidade pessoal. Sofro agora, mas me candidato a ser feliz no futuro. Há um adiamento do desejo e a construção consciente deste adiamento em atos que concretizem o objetivo maior.

Qual que era o único caminho? Era estudar. Qual que era a única universidade que servia? Federal. Outra não servia, que eu não sabia que tinha outra, pra mim só tinha a federal que era gratuita. Como é que eu ia passar em outra se meu pai não tinha condição, nem meu pai tinha? Então eu acreditava na escola sempre [mas tinham lá] os coleguinhas desinteressados. Tinha isso também, tinha isso também.... [E esse apoio favorável], **eu acho que falta nas nossas famílias**, que o pai tá lá insistindo: “Filho, é melhor pra você estudar, seja melhor que eu, siga uma profissão”. Não, eles os coleguinhas desinteressados não têm esta harmonia. Talvez por trabalharem novos, por trabalharem demais, talvez por não ter estrutura intelectual, não aprenderam como eles. Então falta esse apoio em casa (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Os *flashbacks* são ótimos, porque trazem sempre elementos estruturados do indivíduo, mas não só, eles carregam, também, representações sociais compartilhadas e aqui, pode-se dizer, são representações de classe social. A fala do pai, recuperada do passado, é atualizada no contexto no qual o professor está ensinando. Incita o outro ser alguém diferente daquilo que ele é. Foi uma estratégia das classes populares para estimular seus filhos a suportarem o fardo escolar. Se era o único caminho, ele foi em frente. No fundo, o professor Túlio identifica uma parte de seus estudantes com um histórico muito próximo ao seu: a diferença é que ele, à sua época, teve de enfrentar a realidade de poucas escolas públicas e, para atingir o sonho, teve de pagar ensino e conviver com outros estilos de vida. Aqui aparece a lógica da competição. Não tinha dinheiro como seus colegas de classe média alta e, por isso, teve de mostrar outros dotes nesse mercado competitivo.

Os meus colegas, **a maioria morava na Savassi e eu era o pobre da escola**. [Eu]... e a Clara. A Clara fez Medicina. Éramos os dois pobres da escola. A Clara era a

mais inteligente da sala. **A mais pobre e a mais inteligente. Feia... feiosinha... aquela coisa raquítica, mas estudiosa, sabia mesmo.** O Túlio também, correndo atrás. Ela sempre foi a melhor da sala e **os outros só classe média, alta, Savassi. Vestia fino pra escola...** [mas, o desempenho]... não refletia o nível que se esperava, sabe? ... E isso eu falo de peito aberto: devo a minha mãe. Ninguém me tira isso. **Hoje ela ta no céu né? Ninguém me tira isso. E eu vou ficar velhinho e vou lembrar da minha mãe que me deu isso** (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

Há uma confirmação, pelo relato, da aliança constante entre escola e família, para que a escolarização aconteça, para que a socialização e a supervisão dos adultos sobre as crianças se efetivem. Por fim, ele declara que, lá no curso fundamental, ele já apontava para docência, mesmo sem imaginar que um dia seria professor:

A minha sala eu era o privilegiado: eram 17 alunos, todo mundo fazia no turno da tarde. Eu tinha,... nós éramos meio a meio. A maioria dos homens eram desinteressados, eu era dos homens, Zé Luis, Zé Renato e eu tinha prazer em ajudar, ajudava como? Ensinando então, o meu perfil de professor já veio lá do segundo grau que eu nem tinha.... (“consciência” é complementado pela pesquisadora) Nem tinha Nem lembro, nem pensava em dar aula um dia, mas eu já ajudava os colegas (Túlio, professor de Ciências da Escola Esmeralda).

A família tem um peso fundamental, mas não é igual para todo mundo. Há diferenças. E estas pesam no tipo de representação que influencia no modo de se viver a escola. No testemunho da professora Tânia, da escola Esmeralda, ela reforça a diferença entre os gêneros na sua época de ensino fundamental. Segundo ela,

os meninos eram melhores. Eu lembro da minha turma de oitava série que eles eram melhores que as meninas. Todos eles se deram muito bem, eles eram interessados. Mas eu sou do interior, meus colegas eram filho do dono do cartório, outro era fazendeiro da região, então era questão de família mesmo né? Você vê a base de alguns colegas e lá na base você vê **os pais se deram bem, estudavam, liam, tinham um certo nível cultural bom.** Essa era a minha turma... **Eh... a gente era menos interessadas, não sabia porque mas todo mundo ia virar professora.** (“Era magistério?” é complementado por Túlio)... Era magistério! A minha cidade, eu nasci em Conselheiro Pena, cai no Colégio Tiradentes, **fui ser professora, então aquele empenho pra você passar em matemática, Física e Química era mais pros meninos, e eles foram bem.** Pedro é advogado de gente em Belo Horizonte, alguns engenheiros foram tudo pra Belo Horizonte. Era mais contido. **Eles tinham as questões deles lá mas eles eram bons alunos...** (“Esta geração, todo ela, vive o problema do emprego. Tem um amigo meu...” é complementado por Tadeu)..Mas eu sou bem anterior... Mas a minha escola foi 20 anos antes da dele.... O seu é recente o meu é 20 anos antes (Tânia, professora de Português da Escola Esmeralda).

As experiências desses professores trazem aprendizados sociológicos interessantes. Como se pode ver, na fala da professora, o bom desempenho na escola, em sua época, era

identificado com os meninos. A estes, herdeiros do capital cultural, eram destinados os cursos de prestígio (advocacia, engenharia). As meninas, menos interessadas que os meninos, estavam todas destinadas ao magistério. Deixa entrever que o interesse dos meninos de sua época que não vê nos seus alunos atuais era porque aqueles tinham oportunidades abertas de emprego, diferente de hoje, mais de 20 anos depois.

Essa reflexão crítica sobre suas próprias experiências de ser adolescente na escola os torna mais críticos em relação aos seus processos pessoais e as condições sociais a que estavam submetidos, mas também permite entender as diferenças quanto à experiência escolar vividas pelos seus alunos, criando um “novo olhar” ou “um estado transitório, de uma representação em vias de transformação” (FLAMENT, 2001, p. 175).

Vale, aqui, esclarecer que “o lugar de coerência de uma representação autônoma é o núcleo central da representação./.../ parece certo que esse núcleo é uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido” (FLAMENT, 2001, p. 175). O núcleo central da socialização escolar parece estar na representação de adolescência da “tradição humanista que considera que as crianças e os adolescentes são seres incompletos, todavia naturais, as vezes perigosos, e que é preciso endireita-los, isto é colocar-lhes de pé” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 36). As mudanças de representação da socialização escolar da adolescência não se realizaria sem um longo processo de transformações desta representação “clássica” da adolescência. As mutações representacionais possuem elementos dinamizadores, sendo reconhecido o “papel preponderante das práticas sociais no desencadeamento de transformações profundas da representação” (FLAMENT, 2001, p. 175) entre os psicólogos sociais. Aprofundando um pouco mais esse movimento de mudanças na representação sobre a socialização escolar e o lugar das práticas sociais, verifica-se que, conforme Flament (2001), isso ocorre quando “as práticas estão em contradição explícita com a representação. Vê-se, então, surgir o que chamamos de esquemas estranhos. A modificação eventual é brutal, rompendo com o passado” (FLAMENT, 2001, p. 175).

As práticas sociais presentes na experiência de escolarização dos próprios professores, compostas por tempo histórico da escola de cada um, as diferenças de como cada gênero vive a experiência escolar, especialmente por meio da expectativa social de futuro entre o que é socialmente definido para o masculino e para o feminino, vão influenciando a ampliação do que vem a ser a representação da socialização da adolescência em ambiente escolar. Por outro lado, seu maior envolvimento, ou não, com a escola parece fazer parte de um processo de individuação, de fazer-se por si mesmo, de definições de quem eu sou, de busca de definições identitárias que exigem uma subjetivação do meu entorno social para a construção de

autonomia, colocando a representação da adolescência mais próxima da concepção psicanalítica que da concepção de adolescência sob parâmetro biomédico (MATHEUS, 2008).

É nesse contexto reflexivo e de transformações representacionais que as crianças e os adolescentes deixam de ser tratadas meramente como objetos de ação dos adultos, mas passam a ser reconhecidos na “condição peculiar de crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento” (ECA, art. 6º). A compreensão de novas práticas sociais de respeito aos Direitos da Criança e do Adolescente, bem como suas experiências individuais quanto à escolarização vão possibilitar mudanças da representação da socialização escolar, assim como apontar outros modos de ação e de experiência social sobre o ser adolescente na escola.

Entretanto, nessas diferenças dos tempos e contextos diversos - históricos, de gênero e de expectativas sociais e pessoais sobre o futuro –, o relato da experiência escolar vivida pelo professor mais novo se aproxima muito do tempo e contexto histórico vivido pelos seus alunos:

Eu acho que na minha **geração é diferente** sabe? **Ninguém gostava de escola.** Todos os meus amigos não tinham assim, uma relação orgânica com a escola. E assim... você levava alguma coisa era pelo **interesse pessoal**, de cada um. Eu **não via diferença de homem e mulher.** Para mim, homem e mulher, os grupos na minha escola sempre se misturaram. Igual eu tinha 5 amigas mulheres e 2 homens e em outro grupo eu tinha 5 amigos homens e 2 mulheres, sempre se misturou. Em escola não tinha... **a contestação predominou**, seja homem ou mulher sempre foi muito **crítico na escola** e todo mundo aceitava. E tinha alguns casos, aí predominantemente, meninos, ficava claro isso, menino... tinha alguns amigos **que tinha prazer em desrespeitar o professor** porque era uma coisa que **dava destaque social** dava **uma diferenciação** dele diante do grupo. As vezes o grupo desrespeitava, falava nas costas, mas ninguém falava publicamente. Então os meninos que falavam isso tinham um destaque. Eu, talvez por esta experiência talvez interprete essa avaliação negativa dos meninos como um sinal de diferenciação mesmo de “Ah, isso aqui não vale nada, isso aqui... tudo é permitido... **É próprio da idade... passa a contestar diversas regras** de forma diferente, né? (Tadeu, professor de História da Escola Esmeralda).

O relato da experiência deste professor já aponta uma posição em que os alunos fazem um afastamento crítico do seu papel do aluno, bem como da figura de autoridade do professor. Isso ocorreria como traço próprio da idade, como contestação do mundo adulto para a construção de destaque social, podemos dizer, de respeito entre os adolescentes. A contestação das regras não pressupõe um “desvio” do ator frente ao papel social, mas uma busca de afirmação identitária frente ao seu grupo de pares. O professor, a partir de sua experiência, reconhece, nas condutas dos seus alunos, esse movimento de afirmações geracional e identitária.

Há o desrespeito ao professor para se conquistar o respeito dos pares, dos adolescentes. O gostar da escola estava mais associado a interesses pessoais momentâneos que pensar a escola dentro de um projeto maior de vida, pois a escola já não se apresentaria como *locus* de integração com a sociedade, devido à quebra de relação simbólica entre escola e emprego, na qual a escola participava de um sentido de ascensão social e inserção no mercado de trabalho, como veremos na continuidade do relato do professor Tadeu:

Esta geração, todo ela, vive **o problema do emprego**. Tem um amigo meu... fazendo Publicidade. To falando da minha (geração). Fazendo Publicidade, fazendo pós-graduação, correndo atrás, todos! Geral, problema de emprego, **muito instável** com relação a isso e, por exemplo, o único caso de uma pessoa que conseguiu foi porque ela caiu num emprego público muito bom que ela fez concurso público, nível médio, mas ela teve um destaque dentro da área dela e conseguiu seguir, mas o resto, **geral é de crise**. ... que foram pra área de Engenharia e informática, que elas... a área cresceu e elas foram juntos. No mais, todo mundo teve **problemas sérios de emprego**. ... é do desejo, mas to falando assim, com relação a isso que vocês falaram “ah, fulano de tal é muito bom aluno e obteve o sucesso”. Eu não posso falar que alguém da minha geração que eu conheço que teve sucesso no campo de emprego. Porque até... o cara ta lá realizado na Engenharia mas assim... **ta instável, não ta satisfeito** com o emprego, ta querendo sair, procurar alguma coisa diferente. Não conheço ninguém que eu olho e falo “Aquele ali... este ai ta feliz ta com sucesso, satisfeito com o emprego”, tem **muita gente desempregada**. Muita gente mesmo. ... (“ Mas é questão de geração mesmo. A minha escola já ta quase aposentando, minhas colegas já tem algumas aposentando. Então é questão de época mesmo.” É complementado por Tilda) (Tadeu, professor de História da Escola Esmeralda).

Essa reflexividade dos professores faz como que eles tenham elementos para compreender que há mudanças na relação entre sociedade e escola ou, pelo menos, entre a escolarização e a inserção no mercado de trabalho. O enfraquecimento social que sentem sobre a escola e sua profissão está presente nos relatos dos professores. Como essa mudança é interpretada, o não comprometimento social com a escola, passando a exigir do interesse e empenho individual para que a escola tenha significado, antes inscrito na sociedade, o que caracteriza o desinteresse dos alunos como parte do processo de desinstitucionalização da escola.

Além disso, com seus relatos diversos, os professores compreendem mais as diversidades de experiências de escolarização que tiveram e que seus alunos adolescentes estão tendo. Fica mais “razoável” pensar em múltiplas adolescências, seja por diferenças de gênero, mas, especialmente, de como cada um constrói ou não um empenho frente a um projeto pessoal em constituição. De modo que, para além do papel social, a posição de sujeito no empenhamento sobre ser construtor de si mesmo (DUBET, 1994) é representada como um desafio e uma conquista que exigem subjetivação e reflexividade sobre seu entorno social e,

especificamente, um sentido individual sobre a escolarização. Nesse movimento de reflexividade, as identidades serão definidas como um engajamento, permitindo que o ator se perceba como autor de sua própria vida (id., p. 128), como um sujeito, mas este engajamento é realizado no sofrimento, pela necessidade de distanciamento crítico e pela dificuldade de alcançar essa qualidade de sujeito.

Para além da lógica da integração e da lógica estratégica, essa lógica da subjetivação, na sua referência ao sistema social, está associada a uma postura crítica que denuncia a alienação e a dominação. Conforme Dubet (1994), “a alienação se entende como privação da capacidade de ser sujeito e pela reificação das relações sociais” (id., p. 133); entende-se como desencantamento que esvazia a experiência social do seu sentido, por meio da racionalidade instrumental, no relato acima, especialmente identificado na questão do desemprego ou da insatisfação com o emprego que o professor conseguiu. Muitas vezes, foi nesse afastamento crítico - mais ou menos positivo -, na busca de fazer-se por si mesmo, da conquista de autonomia do adolescente para se tornar adulto que surge a escolha, inclusive a de ser docente, conforme os trechos do relato de um dos professores anteriormente citado.

Desse modo, o processo de afirmação do sujeito revela desafios antes não vividos pelo ator, pois, segundo Dubet,

este engajamento numa representação cultural do sujeito é vivido como um inacabamento, como uma ‘paixão’ impossível e desejada que permite descobrir-se como autor da sua própria vida, ainda que seja na amargura ocasionada pela impossibilidade de realizar plenamente esse projeto./.../ Ao passo que o ator da integração é um indivíduo moral, que identifica o bem com o interesse coletivo e com a utilidade de cada um, o sujeito é um ator ético porque não aceita esta identificação, porque sabe que o culpado é uma vítima, que o bode expiatório está inocente, que a razão instrumental não é a Razão ... Como escreve Touraine “O sujeito é sempre um mau sujeito” (DUBET, 1994, p. 131).

É nessa capacidade de crítica que o ator pode se afirmar como sujeito crítico, na distância ou no engajamento, na tensão entre cultura e relações sociais, entre comunidade e mercado.

O que sustenta essa lógica é a historicidade no sentido dado por Touraine de capacidade que uma sociedade tem para construir as suas práticas a partir de modelos culturais e através de conflitos, isto é, de dar sentido as suas práticas. Se a socialização aparecia como recurso imposto pelo sistema, o jogo de interesses como forma de manipulação pelo sistema, a historicidade, sob sua forma de tensão dialética, de ‘reflexibilidade’, constrói-se na luta contra a alienação e a dominação social (DUBET, 1994, p. 131).

Nesse sentido, a atividade crítica pode ter, segundo Dubet, a forma de um movimento social, apontando para a sociedade como um sistema de ação histórica, mas podendo ser revelado, também, sob as formas da alienação: o absentismo de professores e dos alunos, seja pelo adoecimento do primeiro, seja pela violência do segundo. Conforme Dubet,

a construção cultural do sujeito foi definida por muito tempo como estranha ao social, como ‘fora do mundo’. A história da modernidade é a do ingresso das representações do sujeito no mundo, a história de uma imanência progressiva. As grandes etapas são conhecidas e foram o fio condutor do relato da modernidade. A Reforma protestante coloca diretamente o adepto a religião frente a palavra divina, logo a Razão define o sujeito através de um universal que é ademais uma capacidade de juízo próprio, o movimento operário se remete ao trabalho como sendo uma criação individual e coletiva. Hoje, parece que a autenticidade é a que define a representação do sujeito, a capacidade de conduzir sua vida de maneira autônoma (DUBET, 2000, p. 79).

Além disso, para as análises sociológicas contemporâneas sobre os processos de subjetivação e reflexividade do sujeito, por meio de seu afastamento crítico frente ao sistema, de acordo com Dubet,

no fundo, pouco importa a definição do sujeito. Temos simplesmente que notar que a subjetivação implica uma lógica da ação menos concreta que as duas anteriores, porém tão presente igualmente na experiência de cada um. É ela que faz que o Eu não seja identificável ao Eu social, que o ator não seja totalmente redutível ao sistema (DUBET, 2000, p. 81).

4.1.4 Mutações na representação da escola e a desinstitucionalização

Nosso estudo sobre a representação da escola pública e a configuração do clima social escolar, baseado na sociologia da experiência social e na teoria das representações sociais, procurou, até aqui, expor as diferentes lógicas que estão orientando os sujeitos nas duas escolas de Ensino Fundamental pesquisadas, evidenciando que não podemos representar a escola, especialmente as interações entre os sujeitos professor e aluno, somente por meio do cumprimento de papéis, mesmo que estes papéis sociais não desapareçam. Portanto, nas páginas anteriores procuramos compreender a atividade do ator, ou seja, a forma como ele combina as diferentes lógicas.

Em consonância com a sociologia da experiência de Dubet (1994), passaremos agora a buscar ir da experiência ao sistema para compreendermos como essas lógicas são sintetizadas e catalisadas pelos atores, constituindo um momento rico de transformações e permanências

quanto à representação da escola pública. Não é nossa pretensão dar um tratamento definitivo para as questões em torno das transformações na representação da escola, a partir das representações dos sujeitos da pesquisa, mas, talvez, delinear um esquema de pesquisa futura sobre estas questões.

Lembramos que Dubet constrói um “esquema teórico”, em que define os traços de um modelo institucional da escola, ou o modelo clássico de escola. Nesse programa institucional, a concepção de socialização é fundamentalmente integradora do ator ao sistema, cabendo à escola, enquanto instituição social, organizar processos, relações e práticas escolares para que as normas, regras e valores sejam interiorizadas, sendo que a autonomia do sujeito coincide com o *ethos* social, baseado em princípios universais, como o da razão e o do conhecimento. Segundo Dubet, neste modelo

as diversas funções da escola estão claramente ajustadas e a instituição se define como um aparato que transforma valores gerais em normas e em papéis, tendo estes papéis, por sua vez, a capacidade de formar ‘personalidades sociais’ /.../ as relações escolares são por princípio relações entre papéis sociais nos quais se adiciona e se revelam a personalidades. /.../ O indivíduo é um personagem social que conquista sua autonomia pela força de sua integração social, isto é, de sua interiorização da sociedade. E se a educação emancipa é porque funda esta personalidade social sobre valores universais da razão e do conhecimento. Se a criança obedece ao adulto ‘naturalmente’, o aluno obedece ao professor porque o conhecimento o emancipa e por consequência o faz crescer (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 59).

Conforme Dubet, com a escola nasce o “programa institucional”, como uma relação social específica de constituição de indivíduos sociais, baseada em princípios “sagrados”, princípios homogêneos contrários à diversidade e à fragmentação do mundo. Para ele,

na medida em que a modernidade gosta de apresentar-se na forma de um projeto cultural coerente, universal e racional, não deixou de constituir programas institucionais, escolas, igrejas, tribunais, instituições de caridade e científicas suscetíveis de produzir indivíduos a sua vez universais junto com suas crenças e seus costumes específicos, e ‘por cima’ delas (DUBET, 2006, p. 37).

Pelos resultados da análise anterior, podemos afirmar que hoje, nas duas escolas pesquisadas, o universo normativo é bastante complexo, sendo que a autoridade supostamente incorporada ao papel de professor já não basta para fundar a legitimidade das normas escolares. O que se viu é que esta legitimidade é construída na interação, sendo esta baseada mais no “jogo” de alianças e adesões que num conjunto de normas que orientariam as condutas. Podemos, com Dubet e Martuccelli, entender o esfacelamento deste modelo de socialização integradora, que pode ser denominado de desinstitucionalização, pois percebe-se

que, na socialização contemporânea, a lógica integradora vai se dissociar da subjetivação, movimento da subjetividade por meio do qual os atores se distanciam de seus papéis, ao realizar a reflexividade, a crítica de suas experiências. Conforme os autores:

A desregulação do antigo sistema toma formas agudas nos setores onde a escola não pode funcionar em sua forma clássica. O absentismo dos docentes e dos alunos, a desilusão dos primeiros e, as vezes, a violência dos segundos, colocam em evidencia o esgotamento de uma cultura e de uma organização escolares, cuja extensão a todos os níveis se acreditou durante longo tempo sinônimo de justiça, de progresso e de expansão individual (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 59).

Para nós, é nesse contexto de desinstitucionalização, de acordo com os autores, que podemos compreender um “cenário social” em que docentes e alunos, bem como toda a comunidade escolar, efetivam suas interações sociais, na contemporaneidade, criando um clima social escolar específico. Se, por um lado, docentes revelam suas angústias pelo adoecimento - clamando ora pela redefinição das funções da escola, ora por um retorno de um passado perdido -, por outro lado, os alunos apresentam condutas “inesperadas”, denominadas, muitas vezes, como “incivilizadas” no ambiente escolar.

Esse desencantamento com a escola se apresenta especialmente porque os estudos perdem suas evidências “naturais” como parte de um projeto, pessoal e social, de ascensão social e inserção no mundo do trabalho. Como vimos no relato da escolarização dos professores, a possível ascensão social que a escola garantia em tempos anteriores, hoje é colocada em xeque devido ao problema do desemprego, ou mesmo sobre as dúvidas do sujeito quanto aos significados que o trabalho possa produzir para a sua subjetividade. Soma-se a isso a disputa de sentido de estar na escola entre a socialização escolar e a socialização adolescente, pois a cultura adolescente, mesmo ocupando o mesmo espaço com a socialização escolar, se apresenta como oposta ou paralela à cultura escolar.

No contexto da desinstitucionalização, diferentes lógicas de ação vão orientar os sujeitos, na busca de construir suas experiências. Entretanto, podemos afirmar que a desinstitucionalização marca uma ruptura com uma representação social da escola pública datada? Dito de outro modo: as mutações representacionais colocam o problema do fim institucional da escola ou, de um modo específico, de representação social dessa instituição moderna?

Para as mães entrevistadas a função da escola permanece diretamente ligada à representação de adolescência e de sua socialização. É o que se verifica nos relatos abaixo:

Então o pessoal é mais ou menos como ela falou, do mesmo nível, gente educada... toda a vida a gente procura querer o bem dos nossos filhos, porque hoje eles são uns adolescentes, daqui a pouco vão ser uns homens, precisam ser educados, inteligentes, estudar, fazer uma faculdade se quiser prosperar na vida. Porque hoje em dia, sem estudo você vai ser o que? Nada! (Salete, mãe do aluno 2 da Escola Turquesa).

Então, tem que o aluno chegar, ele tem que dizer não. Então, vem cá que eu vou te fazer como é que é o exercício e você vai desenvolver. Não é negócio de chegar no quadro negro colocar e se vire, não, não é bem por aí né? Então, é como eu digo para ele: “você pergunta, você explica, vê com seus coleguinhas”. Por que alguém deve saber né? E assim você vai. Por que na 8ª série é como eu cansei de falar pra ele: “a 8ª série repete mesmo”. Que a gente já sabe disso há muito tempo. Desde que ele estava no Júlia que ele veio pra cá, que eu só escuto isso. Então, eu já falei para ele: “você já está com o pé no barco da 8ª série, então você toma cuidado” (inaudível) (Sônia, mãe do aluno 1 da Escola Turquesa).

Podemos afirmar que as mães esperam da escola a “aprendizagem de conteúdos escolares” que possibilitem seus filhos a “serem educados”, seja do ponto de vista cognitivo - pois vão poder seguir sua trajetória acadêmica: fazer ensino médio e faculdade -, seja do ponto de vista das capacidades de se posicionar diante de questões da vida com autonomia – seja do ponto de vista de inserção no mercado de trabalho, seja no posicionamento frente a questões que causam “preocupação” como, por exemplo, do uso de drogas:

Então a gente tem que pensar nesse ponto, então a gente quer uma comodidade né, então a gente procura uma escola próxima de casa e deixar trabalhar que é para desenvolvimento para adquirir mais responsabilidade que aluno nessa idade ainda não tem uma responsabilidade, você diz não eu agora não vou mais atrás dele, você tem que estar sempre ali cobrando que você não sabe os amigos. ah mãe hoje eu vou fazer um trabalho na casa de tal amigo você não sabe quem é o amigo, quem são os pais, como que é como que num é, então a gente tem uma preocupação muito grande, porque hoje em dia infelizmente com drogas, com uma série de coisas envolve muito então a gente fica naquela: “será que dá, será que não dá, será que é um lugar bom, será que não é? Então a gente tem que estar sempre atrás e, pai que não cobra, que não vai atrás, depois arranca os cabelo e diz por que eu num fui ver, porque que eu num cheguei aquela conclusão, né? (Sônia, mãe do aluno 1 da Escola Turquesa).

Vimos que nesse mesmo sentido também se posicionam professores e alunos, cada um a seu modo, o primeiro pela defesa do sentido da escola e o segundo por um movimento de adesão, nem sempre isento de contraposição quanto ao sentido de estar na escola. De modo que, para todos os sujeitos, há elementos de permanência na representação clássica de escola, em que a função social da educação é de socialização e letramento científico, sendo que professores, pais e alunos possuem papéis e rituais sociais contidos nas normas institucionais e pela missão educativa. É essa representação social que, como vimos, produz uma unidade de sentido pró-escola, tornando a escola uma comunidade imaginária.

Nessa representação de escola, os adolescentes são vistos como sujeitos que ainda precisam de acompanhamento e supervisão para não “errar”, sendo que nessa supervisão, há um compartilhamento de responsabilidades com a escola. Nessa noção de supervisão dos adolescentes, há uma ideia de continuidade da socialização realizada na família e a socialização realizada pela escola, o que possibilita uma visão de complementaridade, de integração entre escola e família frente ao papel de supervisão dos adolescentes, visando a uma “disciplina” e à construção de “limites”, de modo que podemos identificar a continuidade concepção clássica da socialização escolar presente na representação social da escola, apresentada pelos sujeitos participantes da pesquisa. Vale, aqui, uma breve explicação do que significa isso na sociologia da experiência: Dubet, ao discutir as concepções clássicas sobre as várias funções da escola – distribuição de diplomas, educativa e de socialização – afirma que, na

socialização escolar, que não é toda a socialização, se desenvolve em uma organização escolar caracterizada por uma ‘forma escolar’, um conjunto de regras, de exercícios, /.../ o ator é considerado um aluno obrigado a aprender papéis e um ‘ofício’ através dos quais interioriza normas e atitudes que implantam as disposições que lhe permite entrar em sociedade. /.../ As mudanças que afetam a escola desde muitos anos, nos distanciam dessa representação que não seja, talvez, senão uma ilusão ou um desejo de um equilíbrio perdido (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 36).

A função socializadora da escola, de construção de limites e disciplinamento dos adolescentes, é realizada pelas práticas pedagógicas e nas interações entre professores e alunos, que buscam “educar” o adolescente para a vida em sociedade. Este é o ponto central do programa institucional, conforme Dubet, pois este propõe, por meio da educação, construir um novo homem, em que a autonomia individual coincida com os ideais de convívio social, em que

o sujeito deve ‘governar-se a si mesmo’ segundo um ideal da modernidade surgido na Reforma e nas Luzes; só pode conquistar sua autonomia fazendo sua a lei comum, aceitando-a livremente, deixando de vivê-la como obrigação exterior. Esta educação é o prêmio da formação de um verdadeiro indivíduo moderno (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 33).

Entretanto, a efetivação dessa plena identificação do ator ao sistema, do cumprimento de papéis sociais é o que está fragilizado, pois, na contemporaneidade, outras lógicas da ação são acionadas para um “jogo” em que disputas, estratégias e alianças compõem a construção da experiência do sujeito. Como vimos anteriormente, a atividade do sujeito, ou seja, a forma

como ele combina as diferentes lógicas na experiência escolar contemporânea, vai exigir constante aliança entre os pais e professores, pois os alunos não aceitam “naturalmente” essa socialização integradora, por meio da disciplina escolar sem significado ou sentido no contexto da socialização da adolescência. No entanto, para os adultos permanece a representação da socialização escolar como uma socialização integradora – revelada pelos princípios de autoridade, limite e disciplina - é que permitiria aos adolescentes tornarem-se adultos autônomos e socializados. É emblemática a afirmação da mãe do aluno Saulo sobre essa função socializadora visando à integração:

Você acata, sabe? Ela é professora, se ela falar “Saulo, não é pra você ficar aí”. Ele pode até não gostar, mas ele sai, sai resmungando, mas sai. Ele sabe, ele **reconhece** ela com **autoridade**. A mesma coisa por quê? Porque isso acontece em casa. Acho que isso vem talvez do bairro, talvez da comunidade, entendeu? Isso **reflete na escola**, não reflete? Porque se um filho, ele **desautoriza** pai e mãe, ele vai desautorizar qualquer pessoa. Qualquer um. Qualquer pessoa vira qualquer pessoa. Ele não tem **limite**. E o que acontece acho que realmente é isso. As crianças que frequentam a escola são da região mesmo, entendeu? E aqui você vê uma **comunidade** diferente. As pessoas não são ricas não, mas são **educadas**. É o mínimo. Também acho que é por isso que na acontece este tipo de coisa. É raro (Salette, mãe do aluno 2 da Escola Turquesa).

Por outro lado, são vários os elementos que pressionam mudanças sobre essa representação clássica da socialização escolar, compartilhada pelos adultos, quase todos de natureza socioeconômica muitas vezes nomeada como “vulnerabilidade social”. Por exemplo, em muitos casos apresentados nos encontros dos grupos focais, houve mudanças significativas quanto à presença da família e sua responsabilização pelos adolescentes, em que a estratégia de sensibilizar a família parece ter se esgotado, já que os fatores que levam a família a se ausentar da escola estão para além de serem um problema de consciência ou de cumprimento de papéis sociais. A representação clássica de continuidade da socialização escolar, realizada inicialmente pela família, parece não mais se sustentar. Vejamos o desabafo da professora Valdete, da Escola Turquesa:

Eu fico pensando, a gente vai chamar a família, mas muitas vezes a gente chama a família e a família não vem. Anterior a chamada da família deveria ser a chamada do psicólogo para a gente poder entender essa realidade atual. Será que a família ainda existe? A impressão que a gente tem é, de que é uma coisa muito rara hoje em dia. Entendeu, então acho que seria mais fácil a gente entender as relações atuais, para então a gente exemplificar através dos pais (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

As questões que a professora Valdete se coloca desestabilizam sua representação da socialização integradora sobre os adolescentes, realizada pela família, colocando-a em um contexto de reconstrução cognitiva dessa parceira escola e família. A radicalidade de sua reflexão sobre essa dimensão da socialização integradora faz com que ela duvide, inclusive, da existência da família ou, pelo menos, que a representação de família a partir da qual sustenta sua representação de escola não é mais adequada, não se sustenta mais. Como, então, manter uma exigência de que a família cumpra seu papel social? Como manter o papel social do professor, pois as mudanças sociais parecem mudar tudo do lugar?

Para aprofundar essa busca por compreender a função social da escola na contemporaneidade, vale continuarmos a análise das intervenções da professora Valdete, pois, segundo ela,

então, muitas vezes, eu volto à questão da família, como a gente não tem o apoio da família, muitas vezes fazemos o papel da família. Então aí entra o pedagógico, mas tem a questão do limite também, assistência, acompanhamento assíduo ao aluno nos estudos, questão de limite de valor. Em minha opinião o menino precisa de um apoio pedagógico e disciplinar (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Essa desestabilização sobre o papel de cada instância faz com que novas interações com a família sejam criadas, ora no sentido da responsabilização jurídica, ora de negociação sobre suas novas formas de organização e relação com a vida dos adolescentes atendidos pela escola. Na linha da responsabilização, os recursos de instância da política de proteção à criança e ao adolescente são acionados, conforme o relato abaixo:

Os pais a gente, tem aqueles pais que atendem, né, sempre desde a primeira vez e tem uns que não atendem quase nunca. Aí a gente vai usando os recursos que tem é que a gente vai mesmo passar pra uma instância maior pra Conselho Tutelar ou Ministério Público e a gente usa esses argumentos e tem vez que você tem que fazer, pra ficar claro que isso ocorre né, por exemplo acho que todo mundo aqui tem certeza que quando a família é ausente a gente corre atrás desses recursos: Conselho Tutelar, Ministério Público, isso assim, sem pensar duas vezes (Vanuza, coordenadora pedagógica da Escola Turquesa).

Na busca de entender o lugar da família, vai sendo descoberto um novo cenário sobre a instituição família, muitas vezes só representada pela figura da mãe, possivelmente evidenciando serem famílias monoparentais. Por um lado, há casos em que a mãe existe e “tem as duas coisas: normalmente a que não trabalha vigia mais. Aquela que trabalha que sai

cedo fica muito estressada, quando acha que o filho não está fazendo as coisas certas” (Valquíria, professora de Português da Escola Turquesa). Por outro lado,

têm aqueles que não tem mães, são criados pelas avós, pelas tias, madrastas. Separadas, que a mãe morreu o, aluno que mora com a avó, com a tia, não tem mãe mais, sabe? Então, a gente geralmente questiona justamente para fazer este diagnóstico, sabe ver que aluno é esse, ver que medidas tomar para poder ajudá-lo (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Essa realidade social que afeta as famílias tem impacto profundo na função da escola pública, levando a refazer conceitos e representações, bem como a identidade profissional do professor:

Porque muitas vezes na escola pública, principalmente na prefeitura, não existe mais aquela função de supervisor ou de orientador educacional como existe na escola particular. Então nós, além de darmos conta do nosso conteúdo dentro de sala de aula, a gente também tem que dar este apoio. Então muitas vezes a gente tem de fazer o papel de supervisora, de orientadora educacional. Então algumas vezes aquele menino não ta conseguindo aprender Geografia, História e Matemática porque alguma coisa ali não está funcionando legal. E quem vai resolver isso se a família ainda não percebeu? A gente vai ficar empurrando este problema pra frente e pra frente? Infelizmente, hoje, na nossa sociedade, está aumentando muito esta demanda, a quantidade destes alunos que vem com esta defasagem, que vem com estes problemas de casa, por isso que a gente enfoca, dá uma atenção a maior para os alunos que apresentam este tipo de problema. Eu acho também que os alunos excelentes os pais deveriam ser convidados, mas também falta-nos tempo, porque ao mesmo tempo que estou na sala de aula tem pai me esperando na sala da Vanuza, que é a nossa coordenadora, para podermos conversar. /.../ Então o que é que a gente faz? A gente dá prioridade pra estes casos que precisam de mais atenção (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

Na escola Esmeralda, uma contradição entre a “família real” e a representação de família dos professores está sustentada por questões sociais, colocando novos referenciais de como tratar a família, o que esperar dela, o que não esperar e, inclusive, uma necessidade de maior compreensão do lugar da escola na proteção dos direitos das crianças e adolescentes. O adolescente deixa de ser só um aluno, pois ele carrega marcas sociais muito diversas das que o indivíduo abstrato aluno, da representação de escola que os professores possuem. Conforme o professor Tadeu

a família, a família, só pegando. A família totalmente desamparada né, desampara o menino, não dá segurança. Não trás, você vê crianças aqui que tem situação de exploração da mãe diante dos filhos né, obriga, então, assim nessas condições.... De exploração... De exploração de menor, de trava... De trabalho e tem mãe que... Eu entendo que a família, se ela não dá esse suporte, não trás esse ambiente de segurança da casa, a escola muito pouco pode fazer, muito pouco pode fazer pra

criar esse ambiente né. E isso gera um desconforto, indisciplina que é geral, que é geral, que não que tem que ultrapassa, né, esse horizonte da escola e vai pra outros lugares, porque é o primeiro ambiente de socialização da criança é a família... (Tadeu, professora de História da Escola Esmeralda).

Nesse acúmulo de funções, inclusive secundarizando sua identidade profissional como professor e colocando-o no lugar de sujeito que se posiciona frente às questões sociais que vivem seus alunos torna o professor Tadeu mais atento ao que pode ou não pode esperar em relação à socialização familiar – antes tomada como algo universal e harmônico - a partir da qual a escola daria continuidade a esse processo por meio da de socialização escolar. Esses desafios colocam questões difíceis de serem incorporadas como partes da representação do que é ser professor, causando angústias e sofrimento como, por exemplo, as angústias relatadas pela professora da Escola Turquesa, revelando que não há como viver a profissão plenamente e que há certo desencantamento, revelado por meio do adoecimento profissional

Eu acho que seria interessante até fazer um levantamento, dos laudos e dos atestados médicos, porque pelo que a gente tem em vista, pelo que a regional e que a secretaria passa pra gente, é que os professores **entram demais em licença**, principalmente a partir do segundo semestre. Isso é um reflexo do nosso dia-dia. E quais são os principais problemas? É a depressão, síndrome do pânico, tudo isso, porque a frustração vai além do trabalho emocional, além do intelectual, do físico. Chega certa época na escola em que todos os professores estão reclamando, é dor muscular, é labirintite, é pressão alta. Não é à toa (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

O papel social do professor estaria fragilizado, pois, com a introdução de um conjunto de demandas de políticas de proteção à criança e ao adolescente, por meio de um “aluno real” que a escola vem absorvendo no seu cotidiano, exige a reestruturação da representação de professor de adolescentes. Essas demandas sociais trazidas pelo aluno adolescente chegam até a escola, fazendo com que o professor crie novos parâmetros de atuação profissional, em contexto de desencantamento, mas também como desafios para novos papéis para a docência na contemporaneidade.

É porque a gente está absorvendo tudo isso, muitas vezes a gente está fazendo papel de mãe, de pai, professor, amigo, confidente. Então hoje está muito complicado, há um tempo atrás eu chegava e dava a minha aula de geografia tranquila, corrigia os exercícios, explicava a matéria. Hoje não, eu não posso ser isso, hoje eu tenho um aluno que está doente, está com um problema lá, a gente tem que encaminhar esse aluno para a coordenação para que ela o encaminhe para um posto de saúde, porque ninguém da família percebeu que o menino está com uma doença na pele. E é uma doença altamente contagiosa. Uma criança que está mexendo com drogas e, que está

todo mundo sabendo, mas a família parece que ainda não quer acreditar. E a gente está ajudando, trocamos a menina de turno, a trouxemos para o turno da manhã. Ela era da turma da manhã, foi para a turma da tarde, começou a ter certos problemas, nós a buscamos novamente para o turno da manhã para que pudéssemos dar um atendimento. Então assim, entra o fator emocional, o fator humanitário, tudo isso, então isso provoca em nós professores um desgaste muito grande (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

A essa sensação de “desilusão” com a escola soma-se uma indefinição quanto às funções da escola contemporânea, pois, se a socialização escolar é necessária, a aprendizagem de conteúdos escolares também é esperada como cumprimento da função social da escola. Mas, como lidar com duas dimensões da função social da escola que, nas novas interações sociais, exige novos modelos organizadores das práticas escolares:

(sobre maior demanda dos alunos) Carência afetiva. Os meninos às vezes me chamam de tia, eu tenho um aluno a tarde, por exemplo, que eu fico com tanta dó dele, todo dia ele me traz um presente. E ele quer sentar sempre em frente a minha carteira, mas é porque eu converso com ele, é aquilo que eu falei com você, hoje a gente tem que ganhar o aluno primeiro, conversar com ele. Teve um dia que eu saí daqui à tarde, eu dei três aulas e tinha um horário de projeto. Eu fiquei imaginando: eu dei aula de geografia hoje? O que eu ensinei de geografia? Ora, no primeiro horário eu fui trabalhar a Tagimaú, que tem paralisia cerebral, e ela teve um ataque na sala e, os meninos começaram a rir, a comentar e ela ficou muito discriminada. Aí eu fui trabalhar com os meninos e com a menina. A menina é cuidada pela avó, porque a mãe trabalha o dia todo e, ela nem conhece o pai, então a menina fica sozinha e eu sinto que ela é muito carente. Então eu fui dar atenção para a menina, fui conversar com a turma e a minha aula acabou. Bateu o outro horário, tinha uma outra menina passando mal do estômago, se contorcendo. Aí eu descobri que a menina passava fome, então eu fui conhecer a realidade da menina e, ela foi me revelando coisas que fiquei assustada. Então fui conversar com a menina sobre as possibilidades das coisas que ela poderia enfrentar, se ela tinha pensado nisso, nas doenças, no gostar de si primeiro, nas doenças que ela poderia vir a ter e como prevenir isso (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

São as práticas sociais que, compostas pela entrada de demandas sociais que antes ficavam neutralizadas pelo peso dos papéis sociais e por uma lógica de exclusão social, vêm alterando as representações de todos os sujeitos sobre a função da escola, especialmente sobre uma representação de sua função de socialização integradora. Não podemos aqui interpretar essas revelações das carências de uma nova família e de um novo modo de ser aluno como mera disputa de responsabilidade entre os adultos, professores e pais, sobre as grandes demandas sociais que chegam com os alunos. É uma constatação da vulnerabilidade de parte do público que frequenta as escolas e como essas demandas sociais exigem novas práticas e novas representações sobre a escola pública. Práticas sociais que estão diretamente ligadas à

socialização e à aprendizagem escolares. São demandas de natureza diversas, como verificamos no **desabafo** da professora Valdete:

Não só hiperatividade, nós temos casos também de dislexia e outros casos mais. E a hiperatividade e o transtorno também, o distúrbio de atenção, que pode estar ligado à hiperatividade. Mas a gente tem outros casos também, que nós nem temos o diagnóstico, é o caso, "por exemplo," do nosso aluno Silvio. Casos que a gente não consegue diagnosticar, porque foge ao nosso alcance, mas eu acho que são casos que devem ser, mas que até hoje a família não acordou ou não teve condições de ajudar o filho. Mas a gente nota, percebemos sim que apresenta problemas sérios (Valdete, professora de geografia da Escola Turquesa).

Nessa pressão de cumprir seu papel institucional e, ao mesmo tempo, abarcar a resolução de vários problemas apresentados por seus alunos, os docentes vão se perguntando para onde encaminhar ou a que se reportar sobre a grande diversidade que invade a escola e desloca seu olhar sobre o adolescente para além do papel de aluno, alterando profundamente suas representações sobre a função da escola:

A nossa parte aqui seria as discussões né? (sobre ter ou não uma rede social no entorno da escola) Nós temos algumas discussões também de socialização, sobre as nossas ações e atitudes. Quais são as instituições adequadas que devemos nos reportar? Quando vamos às instituições convidamos as famílias para irmos juntos. Então vamos nós, os alunos e os pais e essa é uma maneira de socializar também (Valquíria, professora de Português da Escola Turquesa).

Nesse contexto, novos dilemas são colocados sobre o professor e sobre definições essenciais sobre sua profissão. Na disputa do que permanece nesse processo de transição das representações sobre a escola pública, há uma disputa evidente sobre suas funções sociais:

A escola parece presa numa série de dilemas dos quais lhe é difícil sair. Há quem deseje que ela se vire para si mesma e que reencontre a sua vocação enquanto instituição, senão fechada, pelo menos independente. Mas os que têm esperança pelo regresso da escola dividem-se entre os que defendem uma cultura escolar tradicional, republicana e justa, que privilegie a busca de desempenhos na afirmação das regras e das hierarquias escolares, e os partidários de uma escola educativa que querem que esta se centre na criança e no adolescente, que sonham com uma escola que não seja unicamente 'escolar' e que dê aos alunos o que a família e a sociedade já lhes não pode oferecer (DUBET, 1994, p.176)

Essas indefinições atingem a subjetividade do professor e reordenam suas representações:

Como pessoa é muito gratificante. Enquanto profissional professora de geografia eu me sinto desanimada. Porque, assim como eu adoro dar aula, adoro esse contato

com os adolescentes, eu também amo a geografia. Então eu queria mostrar para os meus alunos esse ambiente, esse mundo, o meu universo, mas muitas vezes eu sou impedida, porque tem problemas, tem horas em que eles estão pedindo socorro e eu preciso resgatá-los, ajudá-los (Valdete, professora de Geografia da Escola Turquesa).

São contextos sociais e novas práticas que colocam a escola e seus sujeitos em tempos de transição, com condutas ambivalentes, em que cabe ao sujeito construir sua experiência ao acionar lógicas diversas da ação, para além dos papéis sociais. Conforme Dubet:

A escola é uma organização de fronteira flutuante, de objetivos cada vez redefinidos, de relações cada vez mais construídas; já não é redutível a forma burocrática geral que a encerra. No universo diversificado, os atores devem recompor suas práticas a partir de elementos que já não só naturalmente acordados. Não lhes basta desempenhar um papel porque este já não permite atuar eficazmente ou manejar relações sobre os outros. Assim, em uma relação escolar desregulada, o professor deve construir a hierarquia e a combinação de seus objetivos, e deve também construir uma relação escolar não lhe é mais inteiramente dada. A mesma observação vale para os alunos. Já não é possível reduzir suas condutas a seu papel social porque devem, também eles, construir o sentido de seu trabalho, devem expor em suas pesquisas escolares, o sentido educativo que atribuem a seu trabalho, sua integração em um mundo juvenil que recorta amplamente ao da escola ... A escola já não pode ser considerada como uma instituição que transforma princípios em papéis sociais, senão como uma sucessão de ajustes entre os indivíduos, adultos e jovens, que constroem suas experiências escolares (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 60-61).

É nesse contexto de mutações da escola que identificamos, na busca de compreensão do sistema escolar atual e de “um estado transitório, de uma representação em vias de transformação” (FLAMENT, 2001, p. 175) - conforme os dados de nossa pesquisa - a seguinte figura a partir da qual podemos pensar como os sujeitos da escola articulam, não só novas práticas, mas principalmente novas representações compartilhadas sobre a experiência escolar e sobre o clima social escolar.

De modo que a desinstitucionalização não é o fim da escola, mas a compreensão desse processo aponta para a necessidade de utilização de novos conceitos e novas abordagens sobre essa instituição social importante para a convivência humana e para a formação de indivíduos sociais, tanto sua socialização quanto sua subjetivação. Segundo Dubet,

a desregulação da instituição não é anarquia ou simples encontro aleatório de indivíduos senão que seu conhecimento implica um raciocínio sociológico centrado na atividade dos atores que constroem a escola ao construir suas experiências. /.../ continua sendo verdade que o funcionamento de uma instituição fortemente regulada foi transformada pouco a pouco e que reclama outras teorias sociológica e outros modos de análises para ser compreendido. A experiência dos atores foi

profundamente transformada e, se quer conhecer o que fabrica esta nova escola, como socializa as crianças e os adolescentes, enquanto sua influencia cresce, é necessário também produzir novas perguntas ou, mais certo, produzir de outro modo as perguntas clássicas da Sociologia da Educação (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 61).

É nesse contexto que acreditamos que, para as novas pesquisas em educação, são exigidos novos posicionamentos cognitivos e metodológicos, sendo esse o caminho que nos orientou para execução da presente pesquisa e a escrita desta tese que ora apresentamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa e da escrita desta tese, a complexidade que envolve as temáticas em torno das interações sociais na escola, na contemporaneidade, se apresentou evidente. Consideramos que esta tese, mesmo não esgotando todas as possibilidades teóricas nela presentes, poderá contribuir para a produção acadêmica em educação, especialmente quanto a essa demanda inesgotável e sempre atual sobre as interações sociais em ambiente escolar.

Ao buscarmos - a partir de pesquisa realizada em duas escolas da RMEBH - investigar as representações sobre as funções sociais da escola pública e impacto destas representações nas relações sociais entre os sujeitos da comunidade escolar – por meio dos conceitos de experiência social (DUBET, 1994) e clima social escolar (DEBARBIEUX, 1997) - levamos em conta a nossa hipótese inicial de que a “qualidade das relações entre os sujeitos”, ou seja, o clima social escolar, depende de níveis de compartilhamento da experiência social e de representações sobre o processo de escolarização. Podemos, ao final desta tese, afirmar que a hipótese de trabalho foi confirmada ao longo da pesquisa. No entanto, o que veio a ser o “compartilhamento de experiências e representações” se mostrou extremamente complexo e dinâmico do que tínhamos condições de antever antes do desenvolvimento de toda a pesquisa e escrita deste trabalho. Este compartilhamento foi, essencialmente, configurado em torno da possibilidade do diálogo e da busca de reflexividade que os próprios sujeitos da pesquisa já possuíam e exerciam em suas relações cotidianas. No entanto, ele não deve ser entendido somente como pura coesão social, como integração em torno de uma “comunidade”, mas composto pelas lógicas da experiência social: integração, estratégia e subjetivação, resultando em alianças, disputas, adesões, bem como afastamentos e oposições. Este compartilhamento foi, portanto, mediado pela capacidade dos sujeitos da pesquisa de, por um lado, construir suas experiências sociais sobre a escola e, por outro lado, explicitar sua reflexividade individual por meio do diálogo aberto, da “conversa franca”.

Além disso, sem procurar repetir as considerações apresentadas ao longo dos capítulos anteriores, é possível oferecer uma formulação sintética do que foi apreendido a partir das seguintes constatações:

- Na análise da relação entre os dados de NSE e Eventos da GMBH, bem como da tipologia dos eventos e sua frequência, anteriormente apresentados, concluímos que não são as escolas de mais baixo NSE que estão nos primeiros lugares do *ranking* de eventos registrados pela Guarda Municipal de Belo Horizonte (GMBH);

- O fato de termos isolado a variável de contexto de origem social permitiu-nos compreender que há outros fatores associados ao clima social escolar, sendo alguns diretamente intraescolares e que podem explicar como certas escolas fazem a diferença na construção de interações sociais favoráveis entre os sujeitos da escola;
- Quanto à tipologia dos eventos e sua frequência, registrados pela Guarda Municipal de Belo Horizonte (GMBH) como indicadores significativos para avaliar a violência escolar, a presente pesquisa nos mostrou que o número de eventos, por si só, não revelam o grau de risco de violência, pois eventos simples como “vias de fato” são prevaletentes em relação ao “porte de armas” ou “lesão corporal”, sendo necessário criar um índice de risco de violência escolar, hierarquizando o registro dos eventos por gravidade ou periculosidade;
- Em nosso estudo pôde-se verificar que, nas escolas estudadas, há mais problemas com “incivildades” que propriamente com violência, mas isso não diminui o sentimento de insegurança vivenciado pelos sujeitos envolvidos, especialmente pelos profissionais da educação;
- Os critérios que garantiram a comparabilidade das escolas foram os seguintes: a) isolamento da variável de contexto, por meio do uso do NSE das escolas, mesmo que em níveis diferenciados; b) de territorialidade, por meio do recorte de microrregião; e c) baixo registro de ocorrências, com posição de pouco destaque no *ranking* de registro da GMBH.
- Para além da caracterização das escolas participantes da pesquisa e enfocando a análise dos relatos, pode-se dizer que as representações sobre as interações sociais na escola se efetivam em um quadro de mutações e instabilidade, marcado por processos de afirmação e de desconstrução dos elementos interpretativos anteriormente construídos em torno das funções da escola e, especialmente, em torno da socialização escolar. Nesse contexto, a figura clássica da socialização escolar de um indivíduo integrado a um todo social homogêneo parece estar sofrendo desgastes frente às transformações por que passa o mundo contemporâneo. Isso se tornou mais evidente porque o indivíduo contemporâneo se destaca pela capacidade de distanciamento crítico em relação ao sistema e pela capacidade de combinar, na sua experiência social, lógicas da ação diversas. Talvez a característica mais acentuada do atual contexto seja o fato de que, nele, a socialização escolar passa a ser concebida não só como voltada à integração dos atores ao sistema, mas também visando aos processos de subjetivação e reflexividade dos sujeitos em interação;

- Assim, verificamos que, nas escolas pesquisadas - combinando os depoimentos de alunos, das professoras e professores e das mães -, pode-se dizer que há uma representação entre adultos, bem como certo convencimento dos adolescentes, sobre o caráter “disciplinador” da escola como continuidade de uma socialização primária já realizada (ou não) pela família, garantindo um vínculo de continuidade entre família e escola e a defesa de um sentido “institucionalizador” da escola, pois há o **empenho coletivo** de manutenção da sua função de socialização, a despeito de possíveis transformações por que passa o meio escolar contemporâneo. Como se pôde ver, os valores ou princípios gerais, defendidos pelos professores das duas escolas pesquisadas, assim como pelas mães dos alunos que participaram do debate no grupo focal, transitam entre autoridade e disciplina, erro/punição, justiça/impunidade. Essa defesa coletiva **pró-socialização escolar**, a despeito da sua desinstitucionalização, cria uma unidade de sentido e valorização das práticas escolares - compartilhadas pelos diversos sujeitos das escolas pesquisadas, mesmo que com intensidade diferentes - e parece criar menos tensão entre as demandas escolares e as demandas dos adolescentes, influenciando em um clima escolar mais “acadêmico” ou “eficaz”;
- Além disso, o clima social escolar se sustenta com “boa qualidade nas relações entre os sujeitos da escola”, pois é resultado de novos pactos de condutas entre os professores e os adolescentes, baseado mais na relação pessoal, de amizade entre pessoas que meramente na relação institucional, isto é, baseada na relação entre papéis sociais, mesmo que estes não desapareçam. Entretanto, tais pactos podem adquirir gradientes que vão das condutas indisciplinadas às condutas de contestação, em que o objetivo das condutas dos adolescentes, na escola, muitas vezes buscam desconstruir o modelo das práticas escolares em favor da dinâmica de socialização entre os adolescentes, no qual o “brincar” prevalece como o valor que orienta tais condutas. Mesmo aqueles (professores e alunos) que, por meio de pressões do contexto escolar, mudaram seus referenciais de como se conduzir nesse ambiente, demonstram que essa mudança se deu por uma disputa entre o modelo adolescente e o modelo escolar de condutas e socialização, bem como pelo uso de estratégias de um jogo que favorece sua integração social, de modo que foi possível compreender que a qualidade das relações entre os sujeitos são fundamentalmente garantidas por jogos de convencimento, de adesão, mas também de adequação às oposições pelos sujeitos por meio de estratégias diversas em torno da disputa entre estes dois modelos de socialização: o escolar e o adolescente;

- É nesse contexto de disputa de qual socialização deve prevalecer sobre a outra que as dimensões do clima social escolar se colocam num gradiente que vai da simples indisciplina, com forte garantia de que o professor atue efetivamente tentando retomar o seu *status* de quem dirige os rumos da interação, ao máximo, que é a “zoação” e a bagunça indiscriminada, o que foge totalmente ao seu domínio imediato de controle. Para o professor, esses contextos de quebra da ordem já são, em si, tomados como violência frente ao seu papel institucional, bem como a sua pessoa, pois dele é exigida, a todo momento, uma *performance* que garanta a manutenção de seu papel enquanto aquele que tem controle total da situação. Mas os professores participantes da pesquisa compreendem seus alunos como adolescentes que estão testando suas autonomias, pois as diversas condutas podem ser entendidas como coisas de adolescentes. Para os adolescentes, as condutas inesperadas em ambiente escolar são brincadeiras, *games*, são disputas que podem disponibilizar elementos para sua subjetivação tanto na ordem da socialização escolar quanto da ordem da socialização dos adolescentes. Para o professor, há que desenvolver as suas capacidades estratégicas em cada uma das interações nas quais se vê envolvido. O professor pode ter um *status* institucional definido, mas isso não lhe garante o exercício do poder, o convencimento “automático” dos alunos para a dinâmica das práticas escolares, sendo necessário que, constantemente, sejam desenvolvidas estratégias diversas para manter um clima social adequado para as práticas escolares, especialmente quando estas estão ameaçadas. Dito de outro modo, as escolas pesquisadas estão conseguindo um bom clima social escolar ao não apoiarem as interações sociais sob o eixo da normatização de condutas, mas na coprodução de normas e regras da interação, visando à efetivação das práticas escolares, garantido uma qualidade nas relações sociais entre os sujeitos da escola, adequado à aprendizagem, bem como à busca pela manutenção de um sentimento de pertença comunitária a partir da escola;
- Por outro lado, é metodologicamente adequado para o tratamento das interações sociais na escola o uso do conceito clima social escolar, pois ele revela a articulação de dimensões fundamentais destas interações: a indisciplina ou as incivildades, a violência escolar e o sentimento de insegurança, permitindo ultrapassar certa imediação as quais estas interações sociais ficam relegadas quando são tratadas somente pelo conceito de “violência”.

São estas as considerações finais que apresentamos aqui, com a clara noção de que muito há ainda para ser pesquisado e considerado acerca das interações sociais na escola pública e a configuração do clima social escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. et alli. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO e outros, 2002.
- ALVES, Gilberto L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.
- ALVES, Maria T. G.; FRANCO, Creso. A Pesquisa Em Eficácia Escolar no Brasil. In: BROKKE, Nigel; SOARES, Francisco. **Pesquisa em Efeito Escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ARAGÃO, I. R. Movimento Lei e Ordem e sua relação com os crimes hediondos. **Âmbito Jurídico**. Porto Alegre, 6 de fevereiro de 2011.
- ARAÚJO, C. A. **Violência desce para a escola**: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ARROYO, M. **O Ofício de Mestre**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **Imagens quebradas**. Belo Horizonte: Vozes, 2004.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem? SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1, 2005, São Paulo. **Anais eletrônicos ...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000008205000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 8/3/2010.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BAUMAN, Z. **Em Busca da Política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- _____. **Amor Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BLAYA, C. Clima escolar e Violência nos Sistemas de Ensino Secundário da França e da Inglaterra. In: DERBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violências nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 226.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.
- BRESSOUX, P. As Pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**. Revista da Faculdade de Educação da UFMG, n. 38, Belo Horizonte, dez./2003, p. 17-88.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, São Paulo, mai-ago/2006. pp. 377-401.

CAMPOS, M.M; ROSEMBERG, F; FERREIRA, I. M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, M. C. de C. **A escola e a República**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

CHARLOT, B. **Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Armand Collin, 1997.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COSTA, J. F. **O Vestígio e a Aura**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COSTA, P. R. Multiplicando os pontos de vista sobre a violência escolar. 2005. 106 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COUTO, K. G. Violência e escola: o que pensam professores, alunos e policiais sobre a intervenção policial na instituição escolar. 2003. 106 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

DE MASI, D. **A sociedade Pós-Industrial**. São Paulo: Ed. SENAC, 2000.

DARENDORF, R. **Lei e Ordem**. Belo Horizonte: Instituto Tancredo Neves, 1987.

DAYREEL, J. **A música entra em cena: o RAP e o Funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. 400f. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2001.

DEBARBIEUX, E. **La violence em milieu scolaire 1 - État des lieux**. Paris: PUF, 1997.

DEBARBIEUX, E., BLAYA, C. (Orgs.). **Violências nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, pp. 187-204.

_____. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, pp. 301-320.

DUBAR, C. A Socialização. **Portugal: Porto**, 1997.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação. **Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, ano III, n. 3, 1998. pp. 27-33.

_____. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho de 2003. pp. 29-45.

_____. **El Declive de la Institución**. Barcelona: Ed. Gedisa S.A., 2006.

_____; MARTUCELLI, D. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1997.

_____. **En qué sociedad vivimos?** Buenos Aires: Losada, 2000.

ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ESPÍRITO SANTO, S. R. S. Oposição, Diversão e Violência na Escola Belo Horizonte. 2002. 154f. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2002.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 173-186.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais). **Escola Eficaz: Um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, UFMG, 2002. Disponível em: <<http://www.fae.br>>. Acesso em: 8/3/2007.

GAME. **Contribuições Do GAME Para A Análise Dos Resultados Do Simave e da Anresc/Prova Brasil**. SMED-BH. Documento Interno mimeo. 2005. p. 6.

GATTI, Bernardete. **Grupo Focal na Pesquisa Em Ciências Sociais e Humanas**. São Paulo: Liber livro, 2006.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp 321-342.

GONÇALVES, L. A. O.; SPÓSITO, M. P. Iniciativas públicas de Redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n.115, mar/2002. pp 101-138.

GONÇALVES, L. A. O. Diálogo com Docentes acerca da Violência em meio Escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Brasília: MEC, 2010. pp. 45-70.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, A. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade.** Coleção Autores Associados. São Paulo: Editora Campinas, 1996.

GUIMARÃES, E. **Escola, Galeras e Narcotráfico.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HALL, S. **Identidade e Cultura na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Lisboa: Publicações Do Quixote, 1990. pp. 292-293, 299.

HARGREAVES, A. **Profesorado, Cultura y Postmodernidad: Cambiam los Tiempos, Cambia el Profesorado.** Madrid: Morata, 1998.

JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LASH, C. **Refúgio num mundo sem coração: a família, santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LATERMANN, I. **Violência incivildades e indisciplinas no meio escolar: um estudo em dois estabelecimentos da rede pública.** 1999. 270f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

LANTERMAN, I. **Violência e Incivildade na Escola: nem vítimas, nem culpados.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997.

LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. Mendes. **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MATHEUS, T. C. Quando a adolescência não depende da puberdade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.** v. 11, n. 4, São Paulo, dezembro 2008. pp. 616-625.

MARTUCCELLI, D. **Les Grammaires des Individus.** Paris: Seuil, 2003.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

NOGUEIRA, P. H. Q. **Identidade Juvenil e identidade discente: processo de escolarização no terceiro ciclo da escola Plural.** 2006. 378f. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, W. J. M. de. **A policialização da violência em meio escolar.** 2008. 244f. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2008.

SAVATER, F. **O Valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Luciano Campos. Disciplina e Indisciplina em duas salas de aula de Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. 2007. 287f. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2007.

SIROTA, R. Uma Sociologia Dos Estabelecimentos Escolares: As Dificuldades para Construir Um Novo Objeto Científico. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 20 n. 2, 1995.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro - RJ, v. 14, n. 50, 2006. pp. 107-126,

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, v. 37, 2007. pp. 135-160,

_____. SÁTYRO, N.G.D.; MAMBRINI, J. Modelo Explicativo do desempenho escolar dos alunos e análises dos fatores do SAEB – 1997 – **Relatório Técnico**, Belo Horizonte: GAME/LME/PROVAV, 2000.

SOUZA, R. de C. **História das Punições e da Disciplina Escolar**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

SPÓSITO, M. A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, São Paulo, jan-jun/2001. pp. 87-103.

TOURAINÉ, A. **Sociologie de l'Action**. Paris: Seuil, 1965.

_____. **O Retorno do Ator**. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

UNESCO. **Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo**. Chile: Salesianos Impresiones, 2008.

ANEXO

Instrumento de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
Pesquisa sobre clima social escolar:
ALUNOS

Escola Municipal: _____
Data da aplicação: ____/____/____
Entrevistador: _____

Estudantes:

Solicito sua colaboração no preenchimento deste questionário, que faz parte de minha pesquisa de Doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG. Não é necessário que se identifique e garanto que todas as suas opiniões e informações jamais serão divulgadas individualmente. Com a pesquisa, pretendo conhecer as ideias que cada segmento da comunidade escolar tem sobre a escola, o processo ensino-aprendizagem e como cada um se sente em estar nessa instituição. Essa compreensão poderá dar um sentido específico para esse ambiente escolar (agradável, desagradável, indiferente, conflitiva, violenta etc.).

1- Ano de Nascimento: _____

2- Sexo:

- 1- Feminino
- 2- Masculino

3- Qual sua cor ou raça, conforme o modelo do IBGE?

1. Branca
2. Amarela
3. Parda

4. Preta
5. Indígena

4- Você teve interrupções na sua vida escolar?

1. Não
2. Sim. Por quê? _____

5- Com quem você mora?

1. Pais
2. Tios
3. Avós
4. Amigos
5. Outros: _____

6- Como você considera sua escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

7- Como é o relacionamento entre os alunos na sua escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média

4. Boa
5. Muito boa

8- Como é a relação com seus professores?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

9- Como é a relação com os funcionários na sua escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

10- Como é a relação com a direção da escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

11- Como considera a região que sua escola está localizada?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

12- Existe violência na sua escola?

1. Demais
2. Muita
3. Mais ou menos
4. Um pouco
5. Nenhuma

13- Em sua opinião, em sua escola se aprende:

1. Muito mal
2. Mal
3. Mais ou menos
4. Bem
5. Muito bem



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

Pesquisa sobre clima social escolar:
Profissionais da educação

Escola Municipal: _____
Data da aplicação: _____ / _____ / _____
Entrevistador: _____

Educadores e Funcionários:

Solicito sua colaboração no preenchimento deste questionário, que faz parte de minha pesquisa de Doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG. Não é necessário que se identifique e garanto que todas as suas opiniões e informações jamais serão divulgadas individualmente. Com a pesquisa, pretendo conhecer as ideias que cada segmento da comunidade escolar tem sobre a escola, o processo ensino-aprendizagem e como cada um sente em estar nessa instituição. Essa compreensão poderá dar um sentido específico para esse ambiente escolar (agradável, desagradável, indiferente, conflitiva, violenta etc.).

1- Ano de Nascimento: _____

2- Sexo:

1. Feminino
2. Masculino

3- Qual sua cor ou raça, conforme o modelo do IBGE?

1. Branca
2. Amarela
3. Parda

4. Preta
5. Indígena

4- Estado Civil:

1. Solteiro
2. Casado/Amasiado
3. Divorciado
4. Viúvo
5. Outros

5- Você tem filhos?

1. Sim
2. Não

Número de filhos: _____

Seus filhos estudam nessa escola: _____

6- Como você considera sua escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

7- Como é o relacionamento entre os alunos na sua escola?

1. Muito ruim
2. Ruim

3. Média
4. Boa
5. Muito boa

8- Como é a relação entre os professores?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

9- Como é a relação entre os funcionários na sua escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

10- Como é a relação com a direção da escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

11- Como considera a região em que sua escola está localizada?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

12- Existe violência na sua escola?

1. Demais
2. Muita
3. Mais ou menos
4. Um pouco
5. Nenhuma

13- Em sua opinião, em sua escola se aprende:

1. Muito mal
2. Mal
3. Mais ou menos
4. Bem
5. Muito bem



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

Pesquisa sobre clima social escolar:
Famíliares e comunidade

Escola Municipal: _____
Data da aplicação: ____ / ____ / ____
Entrevistador: _____

Familiares e Comunidade:

Solicito sua colaboração no preenchimento deste questionário, que faz parte de minha pesquisa de Doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG. Não é necessário que se identifique e garanto que todas as suas opiniões e informações jamais serão divulgadas individualmente. Com a pesquisa, pretendo conhecer as ideias que cada segmento da comunidade escolar tem sobre a escola, o processo ensino-aprendizagem e como cada um sente em estar nessa instituição. Essa compreensão poderá dar um sentido específico para esse ambiente escolar (agradável, desagradável, indiferente, conflitiva, violenta etc.).

1- Ano de Nascimento: _____

2- Sexo:

1. Feminino
2. Masculino

3- Qual sua cor ou raça, conforme o modelo do IBGE?

1. Branca
2. Amarela
3. Parda
4. Preta

5. Indígena

4- Estado Civil:

1. Solteiro
2. Casado/Amasiado
3. Divorciado
4. Viúvo
5. Outros

5- Você é pai ou mãe de aluno(a) desta escola?

1. Sim
2. Não

Número de filhos na família: _____

6- Como você considera esta escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

7- Como é o relacionamento entre os alunos desta escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa

5. Muito boa

8- Como é a relação professor-aluno nesta escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

5. Muito boa

11- Como considera a região que esta escola está localizada?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

9- Como é a relação direção-aluno nesta escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa
5. Muito boa

12- Existe violência nesta escola?

1. Demais
2. Muita
3. Mais ou menos
4. Um pouco
5. Nenhuma

10- Como é a relação da escola com as famílias dos alunos desta escola?

1. Muito ruim
2. Ruim
3. Média
4. Boa

13- Em sua opinião, nesta escola se aprende:

1. Muito mal
2. Mal
3. Mais ou menos
4. Bem
5. Muito bem