



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**REJANIRA ALVES GERTRUDES**

**REGRAS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER  
NO COTIDIANO ESCOLAR**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2016**

REJANIRA ALVES GERTRUDES

**REGRAS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER  
NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena.

JOÃO PESSOA – PB

2016

G384r Gertrudes, Rejanira Alves.  
Regras escolares: estudo de caso sobre as relações de poder no cotidiano escolar / Rejanira Alves Gertrudes.- João Pessoa, 2016.  
121f.  
Orientador: Ricardo de Figueiredo Lucena  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE  
1. Educação. 2. Regras escolares. 3. Cotidiano escolar.  
4. Jogos de poder. 5. Discentes.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

REJANIRA ALVES GERTRUDES

**REGRAS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER  
NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito a conclusão no Curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena

Aprovada em 29 / 04 / 2016.



---

Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena / UFPB  
**Orientador**



---

Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina de Aragão Araújo / UEPB  
**Examinadora Externa**



---

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Nobrega Queiroga / UFPB  
**Examinadora Interna**

JOÃO PESSOA – PB

2016

Dedico a José Alves Gertrudes e Djanira Alves Gertrudes, que me criaram e me educaram com tanto amor... Meus pais! A vocês, que se doaram inteiros e renunciaram aos seus sonhos, para que, muitas vezes, pudessem realizar o meu sonho. Essa é a essência do verdadeiro amor, o amor que não busca os seus próprios interesses, o amor que se alegra e se satisfaz vendo o outro feliz.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus e a Boa Mãe Maria por todas as bênçãos alcançadas e obstáculos vencidos, em especial, pelo milagre da minha vida alcançada em 21/07/2014, quando a munição de uma arma de fogo (revólver) foi disparada propositalmente em minha direção, durante um assalto na minha residência. Por proteção divina, o projétil não atingiu meu coração por menos de 1cm. Mesmo com todas as dificuldades no tratamento pós-traumático, continuei “normalmente” no curso do mestrado.

Aos meus pais, Djanira Alves Gertrudes e José Alves Gertrudes, por todo amor e apoio recebido, por todas as noites de sonos que perderam para me auxiliar na caminhada acadêmica. Por isso, a eles a gratidão sempre será eterna.

A Rinaldo, meu esposo, meu doce cúmplice que acompanhou o percurso de toda a trajetória do mestrado sempre paciente, carinhoso e prestativo. Sou imensuravelmente grata a você meu amor; a ti minha singela e honrosa gratidão.

A Jocélio, Dijeane e Jonathan, meus queridos irmãos, por todo afeto e conselho recebidos. Minha pequena sobrinha Isabelly, agradeço infinitamente a ti, anjo doce de Deus, que invadiu minha vida me revelando a sensibilidade do amor e do carinho que podemos sentir nas coisas mais simples.

Aos meus *avós*, Corina Souto Alves e Severino Francisco Anacleto “Seu Dino” (*in memoriam*), que sempre vibraram por minhas conquistas e me confortaram nos momentos de angústias desde meus primeiros suspiros de vida. Embora fisicamente ausentes, sinto a presença de vocês sempre ao meu lado, dando-me força. Saudade é um jeito estranho de amar!

Ao meu querido e estimado orientador, Ricardo Lucena, por suas sábias e eficientes palavras. Seus direcionamentos foram fundamentais para a elaboração deste trabalho. Grata por toda paciência e simplicidade ao longo das orientações, sempre com uma paz sublime e energia positiva nos momentos de aflições. Agradeço ao Ser supremo pela restauração de sua saúde, para que possas, assim, continuar com a orientação, assim como também “aguentar” (risos) suas “filhas” orientandas.

A Anna Luzia, amiga que “ganhei” de presente do curso de mestrado, amiga de sorrisos, lágrimas, correrias e desabaços constantes. Minha amiga, obrigada pelos belos e inesquecíveis momentos de amizade e apoio vividos, instantes eternizados em minha falha e profunda memória.

Aos colegas do mestrado, Francisco, Anna, Rayssa Maria e Priscilla Canuto. Sou grata a cada um de vocês por todo carinho e apoio durante os dois anos do mestrado.

Às minhas amigas de sempre, Kátia Fabiana, Verônica e Luana. As palavras não dariam conta de demonstrar o tamanho do apreço e carinho que tenho por cada uma de vocês. Por serem amigas compreensivas, companheiras e especialmente pacientes diante das minhas ausências durante o percurso de construção desta dissertação.

À família Lustosa e Gertrudes, que me ensinaram que o verdadeiro sentido da vida é ser feliz diariamente. Obrigada por sempre estarem presentes no decorrer de todos os momentos da minha vida.

Às professoras Patrícia Cristina de Aragão Araújo e Maria do Socorro Nobrega Queiroga. Agradeço por terem aceitado o convite para participar como examinadoras da minha banca de qualificação e também da defesa, e por todas as contribuições oferecidas desde a banca de qualificação, os diferentes caminhos apontados foram essenciais para dar continuidade na construção desta dissertação.

A “Chica”, escola em que a pesquisa foi realizada, a todos alunos e à comunidade escolar que participaram deste estudo com tanta generosidade, compartilhando seus saberes, suas angústias e astúcias ao longo desta pesquisa.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, por ser o espaço possibilitador da realização da pesquisa, e, em especial, à linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação na qual a presente dissertação está inserida. Aos professores/as e demais colegas de linha, pois os debates e contribuições ajudaram significativamente no processo de construção de conhecimento.

Enfim, a todos e a todas que contribuíram direta e indiretamente na construção da dissertação, o meu sutil obrigado!

“Todo homem, por assim dizer, enfrenta a si mesmo”.

(NORBERT ELIAS)

## RESUMO

As regras escolares são representadas como instrumento para “estabelecer” a ordem no ambiente escolar. Nessa perspectiva, as regras escolares definem quais as condutas e posturas que devem ser, por uma rotina repetitiva, inculcadas nos/as alunos/as. As reflexões desenvolvidas nesta dissertação são pautadas nos Estudos Culturais da Educação e referenciadas na teoria processual do sociólogo Norbert Elias, a fim de perceber como essas proximidades/conexões podem contribuir para o entendimento de algumas especificidades do campo da Educação. Abordaremos, ao longo do texto, os conceitos de interdependência, figuração e os jogos de poder na ótica da teoria eliasiana. O objetivo geral deste estudo é analisar as relações de poder estabelecidas entre e pelos/as discentes no cotidiano escolar, diante das regras escolares. Para tanto, constituímos os seguintes objetivos específicos: analisar as continuidades e discontinuidades da história da escola pesquisada; investigar como os/as alunos/as estabelecem jogos de poder no cotidiano escolar; problematizar, a partir dos dados obtidos, como os discentes lidam com as regras na escola pesquisada. Trata-se de estudo de caso, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Martiniano da Rocha, localizada no município de Lagoa Seca, cidade interiorana do estado da Paraíba. A metodologia adotada para esse estudo foi à qualitativa, na modalidade etnográfica (ANGROSINO, 2009), a coleta de dados se baseou em três modalidades: na observação do campo de estudo, na aplicação de questionário, e na pesquisa em arquivo interno da escola. A análise dos dados obtidos por estas três habilidades foi realizada por meio da triangulação (FLICK, 2009). Identificou-se, a partir dos dados obtidos, que os/as alunos/as não concordam com as regras escolares, porém, isto não aconteceu aleatoriamente e/ou isoladamente. Tal discordância está entrelaçada à complexa história da escola e também à forma autoritária, desconexa e vertical com que as regras foram elaboradas e aplicadas na escola pesquisada.

Palavras-chave: regras escolares; cotidiano escolar; jogos de poder; discentes.

## ABSTRACT

The school rules are represented as a tool to "establish" the order in the school environment. In this perspective, the school rules define what behaviors and attitudes that should be, through a repetitive routine, inculcated in the students. The reflections developed in this paper are based on the Education Cultural Studies and they are referenced in sociologist Norbert Elias' procedural theory, in order to notice how these nearby / connections can contribute to understand some specifics of the field of Education. We will cover throughout the text the concepts of interdependence, figuration and power games in the view of eliasiana theory. The general purpose of this study is to analyze the power relations established between and by the student body in the school routine, up against the school rules. Therefore, we have constituted the following specific objectives: to analyse the continuities and discontinuities in the history of the surveyed school; to investigate how the students establish the power games in the school life; to problematize, from the data gotten on, as the students deal with the rules in the researched school. It is a case study carried out at the Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (Elementary and High State School) Francisca Martiniano da Rocha, placed in Lagoa Seca city, a provincial town in the Paraíba State. The methodology for this study was qualitative, in ethnographic modality (ANGROSINO, 2009), data collection was based on three skills: in the observation of the field of study; in the application of the questionnaire; and in research in the internal file of the school. The analysis of data obtained by these three skills was the triangulation (FLICK, 2009). It was identified from the data obtained that the students don't agree with the school rules, however, this does not randomly happened and/or isolatedly. This disagreement is interwoved to the complex history of the school and also to the authoritarianitative, desultory and vertical form that the rules were elaborated and applied in the researched school.

Key-words: school rules; school routine; power games; students.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
1.1 Labirinto do estudo de campo .....	28
<b>2. BREVE DISCUSSÃO SOBRE NORBERT ELIAS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO .</b>	<b>35</b>
2.1 Contextualizando a categoria relações de poder no viés da teoria eliasiana .....	38
2.2 Um olhar sobre os conceitos de figuração e de interdependência no contexto escolar da “Chica” .....	42
2.3 Jogos de poder e as regras escolares: tempo, espaço e corpo no cotidiano escolar da “Chica” ...	45
<b>3. O ATO INAUGURAL DA “CHICA”: DESDOBRAMENTOS NAS RELAÇÕES DE PODER ENTRE ESTABELECIDOS E OUTSIDERS.....</b>	<b>56</b>
3.1 Mapeando os antecedentes do Ato Inaugural: revisitando a história da fé e da enxada na luta pela educação pública lagoassequense .....	56
<b>3.2 O complexo processo do Ato Inaugural da “Chica” .....</b>	<b>65</b>
3.3 A figuração <i>outsiders</i> -estabelecidos na contemporaneidade: Identificando quem são os sujeitos da “Chica” .....	74
3.4 Regras escolares da “Chica” e a construção da “disciplina” .....	77
<b>4. NOTAS FIGURACIONAIS SOBRE AS DECLARAÇÕES DOS <i>OUTSIDERS</i> E OS JOGOS DE PODER DO COTIDIANO DA “CHICA” .....</b>	<b>84</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>114</b>
APÊNDICE A – Questionário para os/as alunos/as .....	115
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	116
APÊNDICE C - Termo de Assentimento .....	118
<b>ANEXOS .....</b>	<b>120</b>
ANEXO A - Termo de Autorização Institucional.....	121
<b>ANEXO B - Certidão do Comitê de Ética .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Neste estudo, proponho uma reflexão acerca das Regras Escolares a partir de um estudo de caso, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Martiniano da Rocha, localizada no município de Lagoa Seca, cidade interiorana do estado da Paraíba.

O objetivo geral deste estudo é analisar as relações de poder estabelecidas entre os discentes no cotidiano escolar, diante das regras escolares. Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: analisar as continuidades e discontinuidades da história da escola pesquisada; investigar como os/as alunos/as estabelecem jogos de poder no cotidiano escolar; problematizar, a partir dos dados obtidos, como os discentes lidam com as regras na escola pesquisada no município de Lagoa Seca-PB.

A pesquisa qualitativa, na modalidade etnográfica, norteará o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que utilizará das observações atentas e detalhadas, levando em consideração a interação/experiência da pesquisadora com o lugar e as pessoas estudadas. Angrosino (2008, p.31) assevera que “a etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas”. A coleta dos dados no/do campo de estudo contou com três aspectos: a observação do campo de estudo, que ocorreu durante os anos de 2014 e 2015; a aplicação de questionário da qual participaram 21 alunos/as com faixa etária entre 17 e 23 anos; e a pesquisa em arquivo interno da escola que foi pautada no Projeto Político Pedagógico do ano de 2014 e nas Orientações da “Chica” versão 2014 e 2015, documentos estes disponibilizados e autorizados pela escola. A análise foi pautada na triangulação dos dados obtidos na observação, nos questionários e no arquivo documental, seguindo a perspectiva de Flick (2009).

Antes de seguir com o detalhamento teórico desta dissertação, faz-se necessário inicialmente, apresentar como a pesquisadora escolheu seu objeto de estudo. Em seguida, para melhor compreender esta escolha, é feita uma breve contextualização da história do *locus* no qual a pesquisa foi desenvolvida.

A escola pesquisada sempre ocupou um lugar central em minha<sup>1</sup> vida. Frequentei essa escola como aluna no ensino fundamental e médio entre os anos de 2001 até 2008 e fui estagiária da referida escola durante o curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que se estendeu do ano de 2009 até o primeiro semestre de 2012.

Durante a realização do estágio supervisionado I e II, presenciei algumas cenas inquietantes dos/as alunos/as<sup>2</sup> na entrada da escola, durante o intervalo, entre as idas e vindas ao sanitário. Uma cena teve destaque e instigou-me a pensar e repensar como os discentes lidam com as regras.

Em uma manhã do mês de abril do início letivo do ano de 2012, por volta das sete horas, tocou a sirene sinalizando a entrada dos/as estudantes na escola. Segundo a regra da escola, todos os alunos/as devem usar a blusa do uniforme oficial da escola (a farda), calça jeans azul ou preta ou saia no comprimento dos joelhos, para se ter acesso e permanência na instituição. Uma aluna do 2º ano do ensino médio, a quem atribuirei o nome fictício de Laura, customizou<sup>3</sup> sua farda, diminuindo o tamanho e colocando apliques na parte de trás da blusa, porém a *logomarca* do nome da escola e o brasão do estado da Paraíba foram mantidos sem quaisquer alterações. Como supostamente a aluna não estava vestida adequadamente para permanecer na sala de aula, o porteiro a encaminhou para a sala da direção<sup>4</sup> da escola. Nessa ocasião, eu estava neste mesmo local, a fim de oficializar minha conclusão do estágio supervisionado, e presenciei o diálogo entre a referida aluna e a gestora/diretora da época.

A gestora explicou à aluna sobre o tipo de uniforme adequado para frequentar a escola, dizendo: “*Laura, você já sabe como deve se vestir para vir pra escola, não pode vir sem farda*”. A aluna escutou todas as explicações e esclarecimentos sobre o fardamento exigido pela escola, relatados pela gestora. Em seguida, Laura questionou à diretora: “*E por acaso eu não estou vestida com a farda?*”. A gestora ressaltou que a farda que ela usava não era adequada, Laura então falou: “*Até onde sei, devemos usar farda com calça ou saia comprida todos os dias para entrar na escola, mas, não tem nada que exija o tamanho adequado para a*

---

<sup>1</sup> Utilizo a 1ª pessoa do singular para descrever como se deu o meu envolvimento com o objeto de estudo, ademais, o texto está na 3ª pessoa do plural, evidenciando que a dissertação é uma construção em parceria com o orientador.

<sup>2</sup> Os termos estudantes, discentes, educandas/os, alunos/as serão utilizados nesta dissertação como sinônimos. Embora, sabe-se, existam discussões distintas sobre os termos, não adentremos nesse debate.

<sup>3</sup> A customização consiste em uma modificação ou criação de alguma coisa de acordo com preferências ou especificações pessoais. Assim, no caso citado, customizar é alterar algo na blusa da farda seguido o gosto pessoal.

<sup>4</sup> Os termos diretor/a e gestor/a serão utilizados nesta dissertação como sinônimos. Embora sabendo que existem discussões distintas sobre ambos, não adentremos nesse debate.

*blusa da farda, ou não poder colocar miçangas<sup>5</sup> nela.* Esta cena termina com Laura recebendo outra farda e com a gestora advertindo a aluna para que não customizasse a nova farda. Na sequência, a gestora fez o registro dessa ocorrência na ata que registra as ações não permitidas na escola.

Frente à advertência concernente à customização do fardamento, Laura, oportuna e sutilmente, valeu-se da regra ao seu favor ao declarar que: “*Até onde sei, devemos usar farda todos os dias para entrar na escola, mas, não tem nada que exija o tamanho adequado para a blusa da farda*”. O comentário da aluna é interessante e demonstra como o cotidiano escolar, aparentemente homogêneo no que diz respeito a uma suposta rotina linear, revela-se instável e heterogêneo.

Foram experiências como essa, vividas enquanto estagiária, que despertaram a minha inquietação acerca da movimentação dos corpos múltiplos que compõem a escola, e sobre o processo de homogeneização e padronização estabelecidas no espaço do ambiente escolar, o qual tornou-se, então, o terreno da minha pesquisa de mestrado.

Este cenário me instigou a curiosidade. Retornei, assim, à escola de ensino básico - palco de sonhos e utopias -, desta vez no papel de pesquisadora, o que me despertou novos olhares sobre esse universo que, embora às vezes me pareça tão familiar, revela-se desconhecido e desafiador em sua fascinante multiplicidade de práticas e significados.

Passear nas figurações presentes no espaço escolar apresenta-se como um cenário engenhoso e desafiante para tratarmos de assuntos pautados nas relações de poder e suas teias de interdependências, tanto nas formas – física e simbólica – como nos seus desdobramentos, nas múltiplas formas de apropriação de poder dos/as alunos/as em diferentes tempos/espacos escolares. Partimos do pressuposto de que as ações e as posturas que atualmente os alunos/as desenvolvem não devem ser apenas analisadas exclusivamente no instante em que ocorrem, mas, é preciso interrogar o fio condutor que liga ou não as ações e posturas de outrora com as atuais, considerando significadamente a influencia direta e indireta da história da escola e da comunidade escolar para essas conexões.

A instituição<sup>6</sup>, que será o *locus* da pesquisa, é conhecida e representada tradicionalmente na comunidade escolar como “*Chica*” e recebeu este nome/apelido por causa da derivação do nome Francisca. A maioria dos documentos e eventos propostos e

---

<sup>5</sup> Miçangas são contas de vidro ou plástico utilizadas para confeccionar bijuterias, bordar tecidos, customizar as mais variadas peças.

<sup>6</sup> Os termos escolas e instituições serão utilizados nesta dissertação como sinônimos. Embora, sabendo que existem discussões distintas sobre ambos, não adentremos nesse debate.

desenvolvidos pela escola tem esse nome simbólico, portanto, presumivelmente, nos dados coletados ao longo da pesquisa será frequente o termo “*Chica*” para representar a instituição.

A história da escola pesquisada está entrelaçada na história da educação pública de Lagoa Seca-PB. O desejo de implantar um ensino público no município antecedeu a própria emancipação política da cidade (que aconteceu em 04/01/1964). No fim da década de 1920, as aulas aconteciam nas casas das famílias, em quartos improvisados para funcionar como salas de aulas. Destarte, as dificuldades para alfabetizar a população eram enormes, sobretudo por que não haviam recursos destinados a esse setor, Lagoa Seca, até então distrito Campina Grande, era “esquecida” pelas autoridades políticas locais e estaduais, exceto no período eleitoral no qual os políticos se direcionavam ao distrito para “garantir” seus votos.

A população lagoassequense perseverou na luta por uma educação pública de qualidade, desenvolveram contínuas cobranças sobre as duvidosas promessas políticas da construção de grupos escolares e da implantação do ensino público de qualidade, mas o que os políticos realizavam eram medidas paliativas, que visavam apenas amenizar superficialmente as precariedades (materiais e profissionais) do ensino. Nesse sentido, a politicagem sempre foi um entrave para a educação local e que permanece, até a contemporaneidade.

Segundo Silva (2010), principalmente a partir do ano de 1939, pais, mães, professoras, alunos/as, em suma, a comunidade escolar passava por frequentes constrangimentos e menosprezos pelas representações políticas. A cada mudança eleitoral, a educação estava vulnerável a ter suas atividades paralisadas e/ou prejudicadas.

A educação do município foi influenciada pela ordem religiosa franciscana e pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais. A primeira iniciou sua influência quando construíram um seminário no distrito, na década de 1940. Os frades contribuíram para a difusão e melhoramento da prática educacional e para o desenvolvimento econômico lagoassequense. Os políticos não concordavam com essa “influência”, pois, tinham receio de que os frades prejudicassem seus votos “garantidos”. Já o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, algumas décadas depois, ajudou diretamente no que ficou conhecido como “Ato Inaugural”, emprestando pás, enxadas e carroças para a população local. Ademais, o sindicato também foi fundamental na promoção de valores que ressaltavam a importância do “povo agricultor” para a sustentabilidade da renda do município.

Essas problemáticas são presentes ao longo da complexa história da escola pesquisada, que começou a funcionar num galpão distante do centro da cidade de Lagoa Seca, em 1969 (após cinco da emancipação política do município). Segundo as autoridades políticas

administrativas, esse prédio (o galpão) era “provisório”, no entanto, a escola funcionou nesse ambiente improvisado e precário por cerca de quinze anos. A população sempre reivindicava a construção de um prédio para a transferência da escola. Depois de muitas implicações, a construção foi iniciada, ocorrendo de forma lenta e sem investimentos significativos para agilizar sua conclusão. Quando, finalmente, o novo prédio da escola ficou “pronto” e a comunidade escolar vibrava por essa conquista popular, a politicagem local e estadual impedia o início das atividades escolares no prédio recém-construído. Lagoa Seca, então, transformou-se em palco de intensas lutas para a abertura desse prédio, na década de 1980. Nesse contexto, a população lagoassequense, de forma geral, realizou o Ato Inaugural do prédio com suas próprias “mãos” (cadeados foram arrombados, os arames farpados foram cortados, o espaço foi limpo pelos pais, frades, sindicalistas, os materiais escolares da antiga sede foram trazidos em carroças). Tal episódio foi representado pelas autoridades locais como uma “invasão”, mas, para a comunidade escolar, esse ato constituiu um importante exercício da cidadania em prol da educação lagoassequense. Os desdobramentos desse Ato Inaugural são identificados visivelmente ao longo da complexa história da escola pesquisada e nas ações e posturas dos seus sujeitos. Exatamente por isto, essas questões merecem ser problematizadas e estudadas.

Enfatizamos que a escrita desta dissertação foi subsidiada pelo referencial teórico do sociólogo Norbert Elias e suas possíveis conexões com os Estudos Culturais.

O uso da teoria eliasiana se justifica por tratar-se de uma lógica processual e longitudinal, segundo a qual o processo civilizatório está em constante movimento (de retrocesso e avanço); esse pensamento propõe revelar que os comportamentos humanos não são plenamente naturais, mas sim construídos social e culturalmente através de um processo de autorregulação e de uma regulação social. No caso em análise, buscou-se revelar quais as mudanças e permanências presentes na história da escola e da comunidade escolar, desde os primeiros momentos até os dias atuais, bem como perceber algumas inquietações nos modos de ver o cotidiano escolar, de problematizar as relações de poder por parte dos discentes e as regras escolares nesta escola.

Para que o desenvolvimento dessa análise e dessas percepções sejam pautadas na perspectiva de Elias, é fundamental entender que os conceitos de interdependência e figuração/configuração<sup>7</sup> em suas relações simultaneamente relacionados:

---

<sup>7</sup> Há grande discussão nos grupos de sociólogos adeptos da sociologia de Norbert Elias a respeito do uso do termo configuração ou figuração. Essa questão não advém de problemas de tradução do alemão para o inglês; o próprio autor utilizou ambos os termos. Em grande parte de sua obra, utiliza “configuração”, palavra escolhida

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si (ELIAS, 1994b, p. 249).

Segundo Elias, “o conceito de configuração serve, portanto, de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como o indivíduo e a sociedade são antagônicos e diferentes” (ELIAS, 2008, p. 141). As relações dos indivíduos dentro dessas figurações são as interdependências, que os liga mutuamente. Para Elias (2008), as figurações são processos não planejados nem intencionais, e as interdependências que surgem dessas figurações podem ou não ser propositais, mas suas consequências não são de modo algum intencionais.

Elias assevera que apenas os humanos podem construir uns com os outros as figurações:

Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre codeterminado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 2006, p.25).

Essas reflexões são pertinentes e necessárias para o entendimento da teoria eliasiana e suas especificidades, na escola os/as alunos/as podem formar uma figuração e suas ações serão sustentadas/ligadas pelas relações de interdependências, assim como também os outros sujeitos podem formar diferentes figurações. Portanto,

O conceito de figuração pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes. Professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações relativamente compreensíveis (ELIAS, 2008, p.143)

Nesse sentido, segundo Elias (2008), qualquer grupo de pessoas pode formar uma figuração desde que seus membros se relacionem interdependentemente. No caso desta dissertação, os/as alunos/as podem formar uma figuração entre si, e outra com a direção escolar, já que a única condição prévia para que se forme uma configuração é o entrelaçado de

---

com o principal objetivo de fazer face ao termo parsoniano “sistema”. Apenas mais tarde em sua carreira é que passou a questionar a palavra em si, não o seu significado. O ponto que incomodava Elias é que, no latim, o prefixo *con* significa exatamente “com”, isto é, se figuração (*figuration*) quer dizer padrão (em inglês, *pattern*), *con*-figuração (*configuration*) quereria dizer com padrão (*with pattern*). Entretanto, como o objetivo do autor era entender o padrão em si, o prefixo *con* passou a ser visto como redundante e ele passou a preferir o uso de figuração (LANDINI; PASSIANI, 2001).

ações que podem ser flexível e ou ter tensões. A interdependência pode acontecer entre os iguais (alunos) ou com os “outros” (gestão escolar), em posições hierárquicas de poder diferenciadas.

Para entender o entrelaçar das interdependências nas figurações da escola pesquisada, é essencial problematizar as oportunidades de poder dos sujeitos envolvidos, principalmente no tocante às regras escolares.

O conceito de poder<sup>8</sup> utilizado nesta dissertação também é baseado pela lógica de pensamento de Norbert Elias. Para este, o conceito de poder - nunca “é”, sempre “está sendo” - é desenvolvido nos mais variados sistemas de saber e significações dos contextos dos sujeitos, nos quais se evidenciam a diversidade de expressões do conhecimento da pessoa, do grupo e das visões de mundo envolvidas.

Na escola, a direção, os docentes, funcionários e discentes todos têm alguma parcela de poder. Essa parcela é desigual, no entanto, para que o poder exista é necessária uma movimentação de indivíduos e/ou grupos sobre um referencial. No tocante à nossa pesquisa, a *Regra Escolar* é o ponto referencial que pretendemos analisar, é a partir dela que o poder, exercido na teia de interdependências no cotidiano da instituição, será problematizado. Sobre a distribuição de poder num grupo ou sociedade e a importância do seu exercício, Elias nos esclarece que:

Nas relações entre pais e filhos e entre senhor e escravo, as oportunidades de poder são distribuídas muito desigualmente. Porém, sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas (ELIAS, 2008, p.81).

O poder segundo a teoria eliasiana tem um aspecto processual e está presente em todas as relações humanas, portanto, é importante entender que a balança do poder pode mudar, o poder não é um amuleto, não é um fato posto e inflexível que poder ser isolado como uma coisa que uma pessoa possua e outra não, as proporções de poder é algo relacional, está em constante movimento.

Na escola, os/as alunos, os professores/as, gestão escolar têm diferentes fontes de poder, e o equilíbrio de poder é o motor que entrelaça todas as relações entre sujeitos. Na linha de raciocínio eliasiana, o equilíbrio de poder não é a igualdade de poder; este primeiro pode acontecer quando as proporções de poder dos sujeitos e/ou grupos oscilam, assim “o

---

<sup>8</sup> São notórios os debates que envolvem o conceito de poder, visto que é um conceito com vasta definição nos campos da Filosofia, Sociologia, História etc. O que uns chamam de *poder*, outros chamam de dominação, potência, influência ou coerção. São muitas versões e debates relevantes, no entanto, para desenvolver tal conceito nesta pesquisa, optamos pela proposta Eliasiana, e não adentraremos nessas discussões conceituais.

equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (ELIAS, 2008, p.81).

Outros conceitos criados por Elias (2000) e utilizados, ao longo da dissertação, são os termos *outsiders* e estabelecidos. Tais conceitos foram resgatados em referência ao livro “*Os Estabelecidos e os Outsiders*”, dos sociólogos Norbert Elias e John L. Scotson (2000). No caso aqui investigado, especificamos nossa análise representando a comunidade escolar, e em especial os/as alunos/as como o grupo dos *outsiders*, e a gestão da escola e as autoridades políticas locais como o grupo dos estabelecidos. Os estabelecidos são aqueles que ocupam a posição social de modelo moral a ser seguido, já os *outsiders* são definidos como inferiores e estão fora do modelo moral dos estabelecidos. Durante este estudo, identifica-se que a figuração estabelecidos-*outsiders* está presente na complexa história da escola estudada, sobretudo no ousado Ato Inaugural protagonizado pela comunidade escolar, na década de 1980, e seus desdobramentos até os dias atuais.

Os Estudos Culturais constituem um campo de estudo que sempre buscou desvendar e questionar os aspectos culturais da sociedade. Para realizar a pesquisa nessa área, foi necessário estreitar os caminhos e fazer constantes negociações de práticas e questionamentos da e na pesquisa. Costa, Silveira e Sammer (2003, p. 39) destacam que as pesquisas da área dos Estudos Culturais exigem cautela, pois os Estudos Culturais, “são e sempre formam um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há muitos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico”.

Nesse sentido, os Estudos Culturais não têm uma metodologia específica, a escolha teórico-metodológica precisa estar articulada à proposta e às fontes disponíveis para a realização da pesquisa. Para que essa flexibilidade e variedade não sejam compreendidas como algo que tudo pode, são necessárias reflexões críticas ao objeto de estudo, pois ele não é um campo unificado, como Escosteguy ressalta, citando Turner:

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado (TURNER apud ESCOSTEGUY, 2010, p.137-138).

Os Estudos Culturais se interessam por analisar as práticas culturais imersas nas relações de poder. A nossa pesquisa se desenha nesse universo, considerando a produtividade do poder no cotidiano escolar e não o restringido à dicotomia de dominadores e dominados:

Em outras palavras, não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de considerar a produtividade do poder, para além do binarismo dominadores e dominados. Em outras palavras, o que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades. É nesta direção que os Estudos Culturais têm enfatizado a produtividade dos poderes e saberes no ordenamento da vida social (COSTA; SILVEIRA; SAMMER, 2003, p.58).

É a partir desse ponto que se justifica e é estabelecida as aproximações possíveis entre os Estudos Culturais e a teoria de Norbert Elias, o qual foi “um sociólogo que sempre se interessou por história e se preocupou com a ‘cultura’ (literatura, música, filosofia e assim por diante) e com a ‘civilização’ (a arte da vida cotidiana)” (BURKE, 2005, p.72).

Com e a partir desses referenciais, compomos a dissertação, a qual está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, *Percorrendo os caminhos metodológicos da pesquisa*, discutimos algumas considerações sobre a pesquisa na área da educação e, em especial, sobre as desenvolvidas do campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE). Realizamos um breve diálogo com estudos nacionais e internacionais sobre as regras escolares, a fim de situar nossa proposta em relação às produções que vêm sendo desenvolvidas, identificando as semelhanças e diferenças entre a nossa pesquisa e esses estudos. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam a presente investigação, mostrando quais as ferramentas utilizadas para a coleta e análise dos dados. Posteriormente, são apresentados os desafios e desejos que estiveram presentes no estudo de campo, ao longo da realização da pesquisa.

No segundo capítulo, *Breve discussão sobre Norbert Elias e o campo da educação*, tentamos relacionar a contribuição teórica do sociólogo Norbert Elias para o campo da educação. Para isso, discutimos a categoria de jogos de poder, e os conceitos de figuras e interdependências, associando à área da educação e ao nosso objeto de estudo.

O terceiro capítulo, *O Ato Inaugural da “Chica” e seus desdobramentos nas relações de poder*, apresenta, inicialmente algumas considerações sobre a história da educação de Lagoa Seca; posteriormente, analisamos a complexa história da escola pesquisada e de seus sujeitos, numa perspectiva longitudinal. Em seguida, é realizada uma discussão acerca das regras/normas estabelecidas pela escola pesquisada, onde se procura analisar o complexo Ato Inaugural e os seus prováveis efeitos.

No quarto capítulo, *Notas figuracionais sobre as declarações dos outsiders e ... os jogos de poder do cotidiano da “Chica”*, apresentamos a análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos docentes e das observações realizadas de campo, a fim de

produzir reflexões relevantes sobre as regras escolares e o estabelecimento, rompimento e a transformações dos jogos de poder no cotidiano escolar; assim como sobre a expectativa de uma maior compreensão dessas relações de poder que se estabelecem, rompem e reformulam nesse processo do dia a dia escolar.

Escolhemos analisar os modelos de jogos de poder na perspectiva eliasiana por ser uma teoria que aborda o conceito de *poder*, num sentido amplo: “Os modelos têm sido dispostos de modo a destacar mais nitidamente a transformação sofrida pela onda de inter-relações humanas quando diminuem as diferenças de poder” (ELIAS, 2008, p.88).

Por último, são feitas algumas considerações sobre as discussões realizadas nos quatro capítulos desta dissertação, em especial, sobre a história processual da escola pesquisada e o seu complexo Ato Inaugural.

## 1. PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa em Educação é um labirinto que requer do pesquisador cuidado ao longo de sua realização. Dentre as vastas linhas de pesquisa na área das pesquisas em educação, nosso estudo se insere no campo dos Estudos Culturais da Educação (doravante ECE), esta linha de pesquisa é ampla tanto em seus objetos de pesquisas, quanto em sua versatilidade teórica e abordagens metodológicas.

Os ECE, desde sua origem, é um campo vigoroso e, paralelamente, fragmentado e escorregadio. “Nasceu” na Inglaterra, durante a década de 1960, e foi sendo paulatinamente espalhado pelo mundo. Chegou ao Brasil por volta da década de 1970, e atualmente é uma das linhas de pesquisa do Programa de pós-graduação e Educação da UFPB. Assim como as linhas espalhadas pelo mundo têm muitos horizontes de pesquisas, nesta instituição, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área da educação no tocante às interfaces nos processos culturais e comunicacionais abordam as construções de gênero e sexualidade, etnias, empoderamento da pessoa com deficiência, mídias e cultura digital, cultura escolar, diversidade e diferença.

Como dito, nosso estudo faz parte destas discussões dos ECE, especialmente por fazer uma análise da cultura normativa escolar, com ênfase na categoria de relações de poder. Johnson (2010, p. 51), no respeitando aos ECE, informa que “seu principal objeto são os conhecimentos públicos mais abstratos e suas lógicas e definições subjacentes, quer investiguem o domínio privado da cultura, os Estudos Culturais estão necessariamente e profundamente implicados em relações de poder”.

Os termos “poder” e “identidade” estão no contorno de todas as possíveis pesquisas dos ECE, que são desenvolvidas no campo da Educação – alguns estudos ultrapassam as fronteiras da educação escolar, mas, a nossa pesquisa é feita dentro dos limites da escola. Para operacionalizar o conceito de poder, utilizamos o teórico Norbert Elias (discutiremos com mais propriedade sobre o conceito eliasiano de poder no próximo capítulo) a fim de entender as formas de poder na dinâmica do ambiente escolar. Para discutir identidade, abordamos Tomás Tadeu da Silva, autor da linha de pesquisa dos ECE no Brasil, objetivando perceber como as identidades dos alunos/as são (des)construídas diante das regras escolares no desenvolvimento das relações de poder, partindo do pressuposto de que a identidade não é um fato, fixa e imutável. Ao contrário, ela é fragmentada, instável, inacabada, é uma construção de estreitas conexões com relações de poder.

Através dos fundamentos dos ECE, nossa pesquisa se desenvolve, procurando contribuir na desmistificação de que o cotidiano escolar e seus sujeitos são homogêneos, voltando nossos olhares a esse campo de pesquisa que tem a incerteza e a inquietação como pressupostos, assim como destacam os pesquisadores da linha de pesquisa dos ECE da UFPB:

Os Estudos Culturais da Educação se caracterizam, desde suas origens, por serem críticos: isso significa assumir a dúvida como pressuposto. [...] são uma epistemologia aberta à incerteza – orientada pela ausência de verdades absolutas, herdeiras da longa tradição metafísica no pensamento ocidental –; e uma inquietação, a um só tempo ética e política, que impele pesquisadoras e pesquisadores nesse campo a pensarem num mundo mais equânime e plural, verdadeiramente democrático – em que as diferenças não mais sejam invocadas para servirem de base a pretensas desigualdades naturais, ainda imbricadas no senso comum, consolidadas graças a homogeneidades artificialmente construídas com vistas à estabilização de jogos de poder injustos (GONÇALVES; ANDRADE, 2015, p. 5).

Nesse sentido, nossa inquietação discorre sobre uma escola pública do interior da Paraíba, aparentemente uma instituição pacata da cidade, mas ao adentrar as entrelinhas de sua história, vislumbram-se sujeitos que não se caracterizam como passivos e moduláveis aos mandos e desmandos impostos pelas autoridades locais. Desde de sua fundação, são audaciosos e astuciosos.

Os ECE possibilitam analisar esse cotidiano escolar e seus artefatos simbólicos e materiais que são desenvolvidos nas relações de poder, em contextos de crise, conflito e mudança. Ao analisar os gradientes de poder distribuídos e utilizados nesta escola, podemos nos debruçar sobre uma análise histórica da instituição e de seus sujeitos, percebendo como a atuação destes foi, ao longo do tempo, tida como ameaçadoras aos costumes consagrados da normatização escolar.

No mundo contemporâneo, a figura dos discentes sentados em uma fileira de cadeiras predispostas na sala de aula, de uma organização escolar que determina espaços e horários a serem utilizados, transparece uma imagem de uma instituição escolar dos anos 1930. No entanto, ao adentrarmos às escolas atuais, percebemos que por trás de celulares, *tablets*, existem regimentos rígidos e punitivos de padronização escolar.

Com base num estudo exploratório, evidenciou-se que poucos trabalhos abordam o assunto das regras escolares na visão e ação dos alunos/as. Embora se tenham desenvolvido estudos pautados no termo “regra” no âmbito escolar, muitos deles abordam especificamente a regra associada à desobediência com teor negativo, nos quais os comportamentos dos alunos/as são analisados partir da indisciplina em sala de aula (AMADO, 1989, 1998; SILVA, 2002). Fontes (2012) investigou o modo como as crianças conceptualizam e exercem a

normatividade no espaço escolar, porém as suas análises abordaram, excepcionalmente, o ponto de vista linguístico, ancorado na Linguística Cognitiva. O trabalho de dissertação de Scalabrin (2012) conceitua, caracteriza e analisa a gestão democrática da escola pública em sua interface com o direito à educação, na perspectiva da promoção de reflexões e práticas que se fundamentem na participação e na autonomia da comunidade escolar, mas não percebe como as regras escolares são desenvolvidas nesse cenário.

Seguindo na apresentação dos dados da pesquisa exploratória sobre estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre as regras escolares, apresento três estudos que subsidiaram as reflexões desta dissertação, ressaltando suas proximidades e distanciamentos do nosso objeto de estudo.

O livro *A etnografia da prática escolar*, de Marli Eliza D. A. de André (1995), contribui na discussão sobre as investigações das ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar. A autora nos instiga a pensar sobre a etnografia especificadamente voltada para o cotidiano escolar, sendo, por esta razão, uma leitura pertinente para nossa pesquisa. A autora apresenta vários exemplos práticos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico em estudos de caso, promovendo uma reflexão sobre essa metodologia em educação. Um exemplo próximo da nossa pesquisa é o caso da investigação sobre a dominação e resistência no cotidiano escolar em uma escola pública do Rio de Janeiro, em 1986, o qual discutiu o conceito de *resistência*, proposto por Giroux (1986), para estudar a organização dos alunos nas salas de aulas. Tal estudo evidenciou que a escola continua com normas arcaicas e os discentes não são levados a entender o funcionamento das mesmas. Essas reflexões foram utilizadas para a construção desta dissertação, no entanto, distanciam-se da nossa pesquisa porque analisam as regras exclusivamente dentro das salas de aulas.

A doutora Maria Teresa Tavares Azevedo, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Ceief) de Portugal, também estudou as representações das normas escolares, com 10 alunos/as do 2º e 3º ciclos do ensino básico de Santa Catarina. Tal estudo apresenta uma contribuição para a “compreensão dos fenômenos de indisciplina ao clarificar as práticas normativas da escola e identificar as práticas dos alunos como geradoras de incumprimento ou violação do normativo escolar” (AZEVEDO, 2009, p.63).

Azevedo (2009) evidencia que os discentes se desviam das regras/normas propostas pela escola por não entenderem a existência das mesmas no seu dia a dia. Com o seu estudo, concluiu que é necessário o “estabelecimento de regras para um convívio coerente” (AZEVEDO, 2009, p.63); ademais, esclarece que, além desse requisito, faz-se necessário criar na escola espaços de diálogos sobre as regras:

A criação de espaços de confiança nos quais o aluno possa questionar e discutir o normativo escolar permitiria momentos de reflexões sobre o modo de interagir na comunidade escolar valorizando a escola, os professores e o grupo a que pertence, conscientizando e comprometendo o aluno na boa convivência com todos, salientando a importância da vida escolar, propulsora de um vínculo satisfatório com o aprender e a escola de um modo geral (AZEVEDO, 2009, p.79-80).

As constatações de Azevedo (2009) sobre as regras escolares e os alunos/as subsidiam este estudo no sentido de reconhecer a regra como algo obrigatório e necessário nas escolas, difere das nossas inquietações no tocante à relação automática que se estabelece. Para a autora, se os alunos conhecerem profundamente todos os itens das regras escolares, estes as representarão como algo positivo. Nessa perspectiva, retrata-se isso como se fosse uma relação automática e imediata. Nossa posição diverge dessa visão, pois entendemos que as mudanças carecem de um tempo significativo para serem observadas e desenvolvidas.

É-nos interessante o livro *Escola, corpo e cotidiano escolar*, de Diana Milstein & Héctor Mendes (2010), autores argentinos, que trabalharam com o cotidiano escolar a partir de uma pesquisa etnográfica realizada em nove escolas de ensino fundamental nas cidades de Rio Negro e Neuquém, Argentina, nas décadas de 1980 e 1990. Segundo Milstein e Mendes, suas pesquisas evidenciaram que os/as alunos/as reinventam as regras de um jeito próprio, ou seja, eles não aceitam as homogeneizações impostas de forma passiva, mas tendem, em sua maioria, a driblar o crescente imobilismo, rigidez e inflexibilidade exigidas nas escolas, como percebemos nas palavras dos autores:

As sutis formas de resistências das crianças, jovens e adultos frente às obrigações e rituais escolares, os distintos sentidos atribuídos por essas pessoas à vida escolar, as diferentes maneiras pelas quais elas reagem às normas ou ordenamentos, as burlas ou estratégias de pequenas subversões executadas pelos docentes frente ao mar de pressões e determinações burocráticas do ensino, ou as intervenções, às vezes, imperceptíveis a gestão escolar (MILSTEIN; MENDES, 2010, p.18).

A discussão do livro, por um lado, é próxima à nossa pesquisa, visto que os autores analisam a escola em seus aspectos simbólicos e físicos, enfatizando o aumento do controle nos espaços e tempos escolares, a fim de impor regularidades cotidianas. Por outro lado, é diferente da nossa análise, já que eles refletem essas questões dando destaque especial ao processo de aprendizagem em escolas argentinas.

As produções de André (1995), Azevedo (2009) e Milstein e Mendes (2010) trazem reflexões sobre o cotidiano escolar e a cultura normativa da escola, e suas pesquisas tiveram

inspirações etnográficas nacionais e internacionais, mostrando que o espaço escolar vai além dos elementos físicos. Nesse sentido, a presente dissertação representa a continuidade desses estudos, porém, com ênfase na análise processual das relações de poder dos discentes. Os estudos referenciados se distanciam, em certa medida, da presente dissertação porque, primeiro, abordam outro contexto cultural; segundo, o ciclo escolar e a faixa etária dos participantes enfatizadas não foram os mesmos que aqui são contemplados (ensino médio e faixa etária de 17 a 23 anos).

Como foi o desenvolvimento do desenho metodológico da investigação? Qual a abordagem escolhida? Quais as ferramentas utilizadas na coleta e análise de dados?

Esta pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa. Conforme Chizzotti (2001), o método qualitativo baseia-se:

[...] em dados coligados nas interações interpessoais na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta. Sendo assim, esse modelo de metodologia é caracterizado pela construção do conhecimento a partir de hipóteses e interpretações que o pesquisador constrói. Isso porque, [...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, [...]. O sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado (p.79).

Desse modo, pode-se observar que a pesquisa qualitativa aborda uma investigação dinâmica que requer do pesquisador sensibilidade, cautela e atenção para interpretar as sutilezas, subjetividades e particularidades que a pesquisa possa apresentar. A pesquisa qualitativa, assim como a quantitativa, requer a confiabilidade dos dados e resultados e sua relevância para a academia e a sociedade.

A pesquisa qualitativa, na modalidade etnográfica, analisa “o modo de vida peculiar que caracteriza um grupo o que é entendido com a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo” (ANGROSINO, 2009, p.16).

O método etnográfico é composto por vasta orientação teórica. A presente pesquisa se desenvolveu na perspectiva dos *Estudos Culturais*, que assumem que o “objetivo da etnografia em relação aos textos culturais é discernir como o ‘público’ se relaciona com tais textos, a determinar como os significados hegemônicos são produzidos, distribuídos e consumidos” (ANGROSINO, 2009, p.28).

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Martiniano da Rocha, levando em consideração a interação/experiência da

pesquisadora com o lugar e as pessoas estudadas. Afinal, “a etnografia é feita in loco e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas” (ANGROSINO, 2009, p. 31).

A pesquisadora foi aluna e depois estagiária da instituição, tendo uma experiência de aproximadamente 12 anos, justificando a observação participante, que demonstra ser também uma participante do cotidiano escolar pesquisado. Nas palavras de Angrosino (2009, p. 33): “como vizinho e amigo aceitável, o observador participante pode tratar de fazer sua coleta de dados”. Com isso, o/a pesquisador/a é percebido/a como pessoa e não apenas como cientista na coleta de dados.

Depois da permissão/autorização para a realização da pesquisa na escola, a primeira ação desenvolvida foi o “inventário pessoal”, no qual o/a observador/a participante necessita passar por um autoconhecimento de si mesmo. Segundo Angrosino (2009, p.46), os seguintes pontos precisam ser avaliados: seu estado emocional e atitudes; sua saúde física e mental (e a saúde de quem porventura você estiver levando consigo para o campo); suas áreas de competência e incompetência; sua capacidade de pôr de lado ideias preconcebidas sobre pessoas, comportamentos ou situações sociais e políticas.

A coleta de dados se baseou em três modalidades: *a observação, o questionário e a pesquisa em arquivo interno da escola*. A “observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador” (ANGROSINO, p. 56). As anotações e descrições do estudo de campo<sup>9</sup> foram organizadas e datadas no caderno de campo.

Inicialmente, foi pensado em fazer entrevistas semiestruturadas, no entanto, durante a realização da pesquisa e pela significativa sugestão da banca de qualificação, optamos por questionários. Neles, os alunos se sentiram mais à vontade para descrever suas representações e socializações com as regras escolares no cotidiano escolar, assim como também seria possível envolver mais sujeitos na pesquisa.

Segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. O autor afirma também que construir questionários não é uma tarefa fácil; é necessário disponibilidade de tempo e o exercício do esforço: estes dois elementos são fatores de diferenciação favorável, entre um questionário bem feito e outro mal elaborado. Não existe

---

<sup>9</sup> A discussão sobre o estudo de campo será desenvolvida posteriormente, no tópico: *Anseios do estudo de campo*.

uma metodologia padrão para o projeto de questionários, porém existem recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa científica.

Os alunos que participaram diretamente da pesquisa respondendo os questionários foram escolhidos pelo critério de maior permanência na escola. Em um levantamento sobre o tempo de ingresso e permanência na instituição, resultou que a turma “C” do turno da manhã do 3º ano do ensino médio tem o maior número de alunos/as que estudam há mais de três anos na escola. Dessa forma, terão maiores experiências com as regras.

A turma tem 22 alunos matriculados, com faixa etária entre 17 e 23 anos, e todos permanecem ativos no corrente ano letivo. Informamos que 21 alunos/as aceitaram participar da pesquisa e responderam os questionários (apêndice A), que contêm cinco questões subjetivas. Para tal, receberam informações verbalizadas e escritas sobre os procedimentos adotados no estudo. A participação no estudo foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B), para aqueles que já atingiram a maioridade e à assinatura do Termo de Assentimento (apêndice C) junto da autorização dos pais ou responsáveis legais, para os menores de 18 anos. Todos os termos serão elaborados em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora. Dessa forma, a investigação seguiu as diretrizes regulamentadoras da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que asseguram os direitos e deveres relacionados a pesquisas envolvendo seres humanos.

Também asseguramos o anonimato dos participantes e de seus responsáveis, esclarecendo a confidencialidade das informações adquiridas, enfatizando sua utilização restrita ao estudo proposto.

As observações e os questionários foram complementados com pesquisa no arquivo interno da instituição estudada, pois:

Fica mais fácil acessar e interpretar materiais arquivados quando o pesquisador tem experiência de primeira mão na comunidade em estudo, e quando ele ou ela pode verificar as inferências feitas a partir dos dados arquivados em entrevistas com membros da comunidade estudada (ANGROSINO, 2008, p. 70).

Os documentos foram interpretados e não tidos como uma verdade oficial, a fim de investigar a história da escola e a origem da regra/norma escolar. Para isso, foi importante a análise de documentos (atas, fichas de conduta, Projeto Político Pedagógico) produzidos internamente na escola pesquisada. Entretanto, a gestão escolar autorizou análise apenas do Projeto Político Pedagógico do ano de 2014 e as Orientações da “Chica” dos anos de 2014 e

2015. A ausência dos demais documentos foi justificada pela escola, porque estes em decorrência do período chuvoso e do mau armazenamento estavam deteriorados.

A análise dos dados obtidos pelas três habilidades (observação, questionário e pesquisa em arquivo) foi à *triangulação*, partindo do pressuposto de que esta análise “supera as limitações de um método único, por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p. 32).

Nesse sentido, a triangulação dos dados fornece mecanismo para que seja possível acessar o dinamismo próprio da vida escolar, que requer um estudo da dimensão institucional, pedagógica, sociopolítica e cultural, para compreender o cotidiano escolar e seus sujeitos pesquisados. Os autores Denzin e Lincoln abordam as vantagens da triangulação:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Todas as informações obtidas ao longo da pesquisa foram usadas com o propósito científico. Foram utilizados pseudônimos para se referir aos alunos/as envolvidos na pesquisa, preservando, assim, o sigilo e a confidencialidade dos dados.

### **1.1 Labirinto do estudo de campo**

O estudo de campo na escola foi iniciado no fim do mês de 2014 e se estendeu até 2015. Foram momentos de múltiplas situações: surpresa, ansiedade, cansaço, entusiasmos, entre outras sensações que estiveram presentes em cada estudo de campo.

Ao retornar às dependências da “Chica”, a pesquisadora se depara com uma realidade vivenciada outrora. No entanto, esse retorno requer uma perspectiva diferente: agora é preciso observar, questionar e analisar o cotidiano do/a outro/a. Para que isso ocorra, são necessários planejamento, atenção e, sobretudo, estranhamento a fim de que a pesquisa seja realizada de forma satisfatória.

Desse modo, para que seja possível “enxergar” como os discentes lidam com as regras escolares, é necessário estranhar esse ambiente familiar, desenvolvendo um distanciamento cauteloso, a fim de promover uma reflexividade com as informações adquiridas no campo de estudo. A esse respeito, Teis e Teis (2006) asseveram:

De acordo com o princípio da reflexividade, o pesquisador precisa estar em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar e do lugar social dos seus participantes. Identificar a sua posição ontológica diante das questões em análise na comunidade e salas de aula investigadas é de fundamental importância para apresentar os fatos, segundo o ponto de vista dos participantes (p.5).

O grande desafio, nesse caso, é saber lidar com o envolvimento e subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Cotidiana e sistematicamente, o estranhamento precisa ser desenvolvido com o intuito de desmistificar/distanciar as representações e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novos olhares e percepções, evidenciando, quando oportuno, as experiências com o ambiente estudado, mas sempre filtrando-as com apoio teórico e metodológico.

O primeiro contato que se teve com a escola, no tocante à pesquisa da dissertação, foi uma visita informal, a qual aconteceu no turno da manhã. Na ocasião, os objetivos e a provável metodologia do projeto de pesquisa do mestrado foram apresentados à gestão da escola. Em seguida, o atual gestor aprovou a pesquisa e convidou a pesquisadora para participar de uma reunião com os funcionários (professores/as, agentes administrativos, merendeiras, porteiros), e, assim, foi exposta a pesquisa, mostrando seus passos, destacando os procedimentos que seriam adotados para a coleta de dados.

Desde os primeiros contatos na escola, a pesquisadora foi bem acolhida por toda a equipe de funcionários (dos porteiros até à gestão). Os/as professores/as<sup>10</sup> disponibilizaram ajuda para a coleta de dados, em especial para a realização dos questionários. Os funcionários da secretaria possibilitaram a comunicação com os pais e ou responsáveis dos/as estudantes, solicitando sua autorização para que os/as alunos/as participassem da pesquisa.

Se, por um lado, é extremamente positivo ser ex-aluna da instituição - por ter proximidade com alguns funcionários, em sua maioria professores/as, que demonstram satisfação em presenciar uma aluna desenvolvendo pesquisa no curso de mestrado - por outro lado, essa proximidade e satisfação representam uma exigência maior sobre a atuação da pesquisadora em atividades pedagógicas, como palestras; além de ainda ser considerada uma intrusa nas comemorações, nos horários de intervalo e na sala dos/as professores/as.

Durante o estudo de campo, a pesquisadora foi sendo, paulatinamente, (re)construída. A ex-aluna, a ex-estagiária e, sobretudo a intrusa, aos poucos, por meio de constantes esforços e táticas cotidianas, foi conquistando o “lugar/papel” de pesquisadora.

---

<sup>10</sup> Os termos professores/as, docentes, educador serão utilizados nesta dissertação como sinônimos. Embora sabendo que existem discussões distintas sobre cada um deles, não adentremos nesse debate.

Durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2014, o intuito do estudo de campo foi conhecer, ou melhor, reconhecer o ambiente e os sujeitos a serem investigados. Com isso, evidenciou-se a distância e/ou empatia dos/as estudantes com a pesquisadora, porém era preciso mudar essa relação e ser uma pessoa aceitável para os/as pesquisados/as.

Nesse sentido, participar de momentos formais, pedagógicos, e também de descontração promovidos pela escola foi uma das formas encontradas para a pesquisadora tornar-se cada vez mais próxima dos/as alunos e alunas. Nesses encontros e desencontros cotidianos, começaram a surgir às queixas, os segredinhos, o oferecimento de guloseimas entre outras ações dos/as estudantes que revelaram a aproximação entre pesquisados e pesquisadora e, assim, moderadamente, esses contatos foram se dando de forma espontânea e corriqueira. Como podemos constatar no registro no Diário de Campo da pesquisadora:

Alunas, hoje, sentaram no mesmo banco em que eu estava durante o horário do intervalo, falaram de segredinhos do coração, dos desejos futuros e, pra variar, de suas queixas para com os professores. Será que estou mais visível ou invisível? Sensação de proximidade com os discentes é muito prazerosa. Elas perguntaram minha idade, tipo de relacionamento etc. ficaram surpresas por eu não ser casada, ríamos muito, e no final ganhei abraços de parabéns adiantados, pois meu aniversário seria no outro dia (no caso 21/10). Curiosas e astutas, essas garotas não se conformam em ver a estranha da escola, elas querem saber mais dessa estranha. Ainda sou estranha? (DIÁRIO DE CAMPO, 20/10/2014).

Por ser fim de semestre do mestrado e também o processo final das avaliações da escola, no fim de novembro e início de dezembro (do ano de 2014), a pesquisa de campo, como recesso escolar, foi reiniciada apenas no início do ano letivo de 2015.

As aulas deveriam ter sido iniciadas no início do mês de fevereiro (ano 2015), segundo o calendário letivo da Secretaria de Educação do estado da Paraíba, porém, por conta do carnaval, os professores e a gestão decidiram aumentar o prazo para o fim do referido mês. Além disso, a escola parou suas atividades durante as paralisações nacionais e estaduais nos meses seguintes, demonstrando indícios de aderir à greve da rede estadual, caso essa fosse deflagrada.

E de fato ocorreu. No dia 01 do mês de abril de 2015, cerca de oitocentas e seis (806) escolas da rede estadual aderiram à greve<sup>11</sup>, incluindo a escola *locus* da pesquisa. Durante todo esse mês, os/as professores/as e alunos/as não foram para a escola, os demais funcionários trabalharam em sistema de rodízio durante os turnos manhã, tarde e noite.

---

<sup>11</sup> Professores da rede estadual da Paraíba iniciam greve, cerca de 30 mil profissionais devem cruzar os braços. Em todo o estado, 806 escolas ficam sem aulas. Disponível em <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/04/professores-da-rede-estadual-da-paraiba-iniciam-greve-nesta-quarta.html>> acessado em 07/05/2015 às 17:15 h.

Nos momentos de angústias e aflição, a pesquisadora se questionava “E agora, como vou analisar os jogos de poder? Quanto tempo a greve durará? O que fazer com os prazos do mestrado?” (DIÁRIO DE CAMPO, 06/04/2015). Já que não se poderia observar cotidiano “ativo” na escola com atuação de professores/as e alunos/as, era momento oportuno de trocar o período de observação pela investigação documental.

O espaço físico da escola estava praticamente “vazio”, corredores sem idas e vindas dos/as estudantes, banheiros sem os “*pit stop*” para retocar a maquiagem, cantina sem as longas filas para o lanche, banquinhos das árvores sem as gargalhadas e tramas cotidianas.

Nesse sentido, é hora de investigar os documentos oficiais elaborados pela escola. Após o consentimento do gestor, foi pesquisado o acervo documental disponível na/da escola apresentado nesse estudo. Segundo a pesquisadora, foram momentos silenciosos, nos quais a sua crise de renite incomodou e diminuiu a duração de cada pesquisa, mas no final, entre espirros, olhos lacrimejados e coriza, a investigação foi realizada.

No dia 29 de abril de 2015, a greve dos professores foi decretada ilegal<sup>12</sup> e as aulas na escola retornaram na segunda-feira seguinte, dia quatro (4) de maio. Com isso, a pesquisadora direcionou suas prioridades para as observações e agendou a aplicação dos questionários. Os meses seguintes foram reservados para a análise dos dados obtidos (observações, questionários e documentos internos da escola), para a revisão dos dois primeiros capítulos da dissertação e para a escrita do terceiro.

Para Elias (2008), o modelo processual de ações e fatos demonstra a natureza das teias de interdependência humana, de modo a mostrar que nunca é possível considerar as pessoas como sujeitos isolados, mas sempre inseridos em configurações, de “nós” e “eles”, que são interdependentes. Assim, reconhece a existência de uma ação em função da outra numa relação de interdependência processual em constante movimento. Quando a pesquisadora se preparava para finalizar as observações, presenciou um fato que a fez repensar significativamente as tramas que envolvem seu objeto de estudos. O gestor da instituição se envolveu numa “briga” com um dos professores dentro da escola:

Terça-feira: os ânimos da escola estavam bem alterados, pois a escola iria receber a inspetoria da 3ª Regional que deveria averiguar se a escola estava funcionando regulamentarmente. Depois do horário do intervalo, algo inusitado, uma correria entre a sala da direção e o pátio, nem eu nem os/as alunos/as entendíamos muito o fato ocorrido. O Gestor corria aos gritos atrás de um dos professores, segurando um extintor de

---

<sup>12</sup> Greve dos professores da rede estadual da Paraíba foi decretada ilegal. As aulas deverão ser retomadas na segunda-feira dia quatro (4) de maio de 2015. Disponível em: <<<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/04/termina-greve-dos-professores-da-rede-estadual-de-ensino-da-paraiba.html>>> acessado em: 07/05/2015 às 19:00h.

incêndio para arremessar contra o professor, enquanto isso, os inspetores tentavam segurar e acalmar o gestor. [...] Os/as alunos e alunas ficaram paralisados, não se escutava nenhuma voz, no rosto deles/as estava estampado à incredulidade daquele contexto. Aos poucos as palavras, lágrimas, desespero começam a emergir. Um as alunas próximas a mim começaram a falar sobre o assunto, “como querem que sejamos comportadas? Quietas? Caladas? Com isso? Meu Deus, quanta dor fazer parte dessa escola.”. A fala dessa aluna repercutia na grande maioria dos discentes um sentimento de tristeza e revolta. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2015).

Podemos interrogar o fato tenso ocorrido entre o gestor e professor, percebendo inicialmente que os/as estudantes, ao presenciarem a confusão, ficaram por instantes “paralisados” e, em seguida, começaram a conversar e a se desesperar com a situação. As lágrimas são indícios da triste e possível indignação com o fato ocorrido. O gestor, que foi o elaborador<sup>13</sup> das regras escolares, foi, juntamente com o professor, protagonista da transgressão da norma proposta por ele mesmo. Ações como estas mostram o caráter de desconfiança dos estudantes com as regras/normas da escola: “*como querem que sejamos comportadas? Quietas? Caladas? Com isso? Meu Deus, quanta dor fazer parte dessa escola.*” (fala da aluna citada pela pesquisadora). Esta indignação e revolta com a falta de respeito das autoridades da escola para com os/as estudantes e com a comunidade escolar é percebida nitidamente em vários momentos da pesquisa, sobretudo no Ato Inaugural. Para Elias e Scotson (2000), o uso do método de análise processual exige que o pesquisador aprenda a “observar e conceituar sistematicamente o modo como os indivíduos se agregam, como e por que eles formam entre si uma dada configuração ou como e por que as configurações assim formadas se modificam e, em alguns casos, se desenvolvem” (p. 57).

Os dias seguintes a esse episódio foram de incertezas sobre a situação administrativa e pedagógica da escola. Os demais funcionários da escola tentaram organizar as aulas para que estas continuassem normalmente. Segundo os/as estudantes, eles não respondiam a nenhum dos seus questionamentos e reclamações sobre o ocorrido.

O gestor, depois de alguns dias longe da escola, retorna, o que desencadeia novas turbulências, pois os/as alunos/as não são coniventes com as atitudes tomadas pelo gestor, que justifica suas ações dizendo que “*a briga não foi nada, só o professor estava errado e deveria ser punido*”. Diante disso, os/as alunos/as fazem uma manifestação para exonerar o gestor<sup>14</sup>. Como ocorreu na década de 1980 no Ato Inaugural, os/as estudantes lutam por seus direitos com os mecanismos disponíveis, como gritos, cartazes, unindo forças para enfrentar o gestor:

<sup>13</sup> Discutiremos esse assunto nas páginas 42 e 83.

<sup>14</sup> Manifestação está disponível no site do g1 da Paraíba: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/jpb-ledicao/videos/v/estudantes-fazem-protesto-e-pedem-saida-de-diretor-de-escola-em-lagoa-seca-na-pb/4438370/>

Os alunos/as começaram a sair de suas salas como se tivessem planejado, se aglomeraram no pátio da escola. O gestor e os funcionários de apoio tentam levá-los de volta para as salas, em vão. Eles e elas não cedem às ordens e começam a gritar em uma só voz: “Quero educação, quero respeito, sou aluno tenho meu direito!!!” O gestor, percebendo a euforia do momento, foge da escola. Os/as alunos/as se reúnem, em instantes produzem cartazes, faixas que reivindicam a saída imediata do gestor da administração da escola. A imprensa chega à escola e registra todos os momentos. Os alunos saem das dependências da escola e tomam conta das ruas da cidade, até a frente da residência do gestor, pedindo sua exoneração. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2015).

A tradição da escola pesquisada é de luta por direitos. Os sujeitos burlam os papéis atribuídos a eles, lutam com mãos próprias, com improviso. Os estudantes mostram que essa característica ainda está viva e ativa. Nos dias seguintes a essa manifestação, que teve grande repercussão, a gerente da 3ª Região de Ensino do Estado da Paraíba declara que vai tomar as devidas e necessárias atitudes para o bom funcionamento da escola. No entanto, o gestor da escola foi apenas afastado da escola e não exonerado, os alunos mais uma vez se reuniram e foram reivindicar a exoneração imediata da escola, utilizando a seguinte justificativa: “*Nós, quando não obedecemos às regras da nossa escola, somos punidos imediatamente, em casos mais graves expulsos. Mas, o gestor agride um professor, destrói o nome da nossa escola e nada acontece?*” Os alunos, com uso dessas e outras táticas, conseguem a exoneração do gestor após semanas de lutas. Essas lutas são semelhantes às da comunidade escolar na conquista do novo e atual prédio para a escola, no Ato Inaugural.

Ao evidenciar esse fato protagonizado pelos/as estudantes na escola, é possível identificar que “deu-se centralidade aos significados que os participantes atribuem às regras e ao seu cumprimento bem como as soluções que encontram perante situações de não cumprimento de uma determinada regra” (AZEVEDO, 2009. p.74).

Depois da exoneração quem vai ser o gestor/a? Com o apoio dos professores, o corpo discente consegue convocar uma eleição democrática para a escolha dos diretores/as. Percebemos nessas observações como os/as alunos/as são ativos e construtores de suas histórias, agem em lugares imprevistos, lutam por suas convicções.

Trazendo esses acontecimentos para dialogar com Elias (2008), o poder é relacional e está presente nas relações humanas, representando uma luta na procura de um equilíbrio de poder. Como exemplo, para mostrar as tensões existentes e que possibilitam que as relações aconteçam, o referido autor relata as relações entre senhores e escravos e entre pais e filhos, para mostrar que o poder está presente para ambos, embora em oportunidades desiguais. Desse modo, é preciso reconhecer a relação de poder existente na relação entre o gestor e os/as alunos/as no cotidiano escolar, como no caso analisado anteriormente.

O estudo em campo contou com momentos de angústias, medos, anseios, determinação e acolhimento. Experiências e dados riquíssimos, que apenas a realização dos questionários e a análise dos documental não revelariam sobre o cotidiano escolar, podendo-se evidenciar essas questões em um dos últimos registros de seu Diário de Campo:

Nesta manhã fria e chuvosa, posso perceber como este estudo em campo teve momentos alegres, como o acolhimento na sala dos professores com famoso “café com biscoito pedagógico”, que nada mais é que o simples biscoito “cream cracker”, que foi rotulado com tom de ironia nesta expressão, por ser frequentemente, ou melhor, sempre ser consumido nas reuniões pedagógicas. Dividir o banco do pátio com os/as alunos/as, as conversas informais e as observações valiosas das socializações deles/as no espaço da escola. Analisar os espaços que outrora vivenciei é um terreno fértil, por vezes também uma areia movediça, que precisei e preciso ter cuidado para não perder o foco da pesquisa com meu envolvimento. Foi ótimo receber o apoio de toda equipe da escola, ajudaram e ajudam ainda na coleta dos dados, recebi várias ligações para avisar quando não haveria aula, para que não me deslocasse até a escola em vão (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2015).

As ações dos/as estudantes pesquisados/as nesse estudo estão todas interligadas pelo simbolismo do Ato Inaugural da escola na década de 1980. Embora não pertençam todas ao mesmo nível de síntese, os efeitos daquele Ato, protagonizado pela comunidade escolar contra o autoritarismo das autoridades locais, continuam existindo atualmente, evidenciando-se nos enfrentamentos cotidianos dos/as estudantes lagoassequenses. No próximo capítulo, operacionaliza-se os conceitos fundamentas eliasianos que serviram de referencial teórico para entender o objeto de estudo desta pesquisa.

## 2. BREVE DISCUSSÃO SOBRE NORBERT ELIAS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Tentar relacionar a contribuição teórica de Norbert Elias com o campo da educação é uma tarefa desafiante, sobretudo porque este autor não desenvolveu suas escritas preocupando-se precisamente com este campo. Acreditamos, não obstante, que as reflexões propostas neste estudo contribuirão para a ampliação do debate sobre Civilização e Educação.

As produções de Norbert Elias possibilitam a compreensão de algumas especificidades na área da educação, dentre elas, a categoria de *relações de poder*. Para que possamos entender esta categoria na proposta eliasiana, é necessário identificar dois conceitos básicos, quais sejam: o da *figuração* e da *interdependência* (conceitos esclarecidos mais adiante).

A tese de Norbert Elias sugere que as atitudes/comportamentos dos homens não são plenamente naturais, mas construídos socioculturalmente, através de um processo de autorregulação e de uma regulação social. Nesse sentido, para estudar os comportamentos das pessoas, é preciso analisar as teias de interdependências, não sendo, pois, conveniente estudar seres humanos separados do seu contexto. Assim, de modo semelhante, consideramos importante analisar os comportamentos dos/as estudantes na escola atentando para as questões contextuais. Segundo Elias (2008, p.79), “só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros.”

Ações desenvolvidas pela comunidade escolar para que a escola fosse inaugurada na década de 1980 influenciam as ações dos estudantes atualmente. Antes, as figurações foram constituídas através da luta pela inauguração da escola e pelo direito à educação pública de qualidade. Hoje, esse movimento de luta é vivenciado pelos/as estudantes através da manifestação para exoneração do cargo do gestor escolar, em 2015, e nas negociações com as regras escolares no dia a dia escolar<sup>15</sup>.

O termo *Outsiders* será utilizado ao longo deste texto em referência ao livro “*Os Estabelecidos e os Outsiders*” dos sociólogos Norbert Elias e John L. Scotson (2000). Para os autores, os estabelecidos são os grupos e indivíduos que são reconhecidos pelo alto nível de poder e prestígio e ocupa a melhor posição na sociedade. São, portanto, referência de modelo do/a “bom/boa cidadão/ã”. Já os *outsiders* são os grupos e sujeitos que não se enquadram no

---

<sup>15</sup> O acontecimento relacionado ao gestor é apresentado e analisado no capítulo 3, e as regras, no capítulo 4.

modelo estabelecido, representados como inferiores, que transgridem o modelo do/a “bom/boa cidadão/ã” e que, por isso, são estigmatizados.

O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo *outsider* as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto-imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo – na minoria de seus “melhores” membros. Essa distorção *pars pro toto*, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que outro é “ruim” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.23-24)

Os/as alunos/as serão considerados/as como *outsiders*, pois, são considerados como sujeitos inferiores e submissos às regras/normas no cotidiano escolar. Em face disso, a direção escolar será considerada o grupo estabelecido, que detém o maior grau de poder, estigmatiza e rotula os discentes e dita as regras, representando na escola um modelo de figuração de estabelecido-*outsider*.

Para Elias e Scotson (2000), a exclusão e a estigmatização são estratégias que os estabelecidos utilizam para se afirmarem e se preservarem como grupo superior e detentor de maior gradiente de poder. Os *outsiders*, por sua vez, são representados com as características “ruins”, fora do padrão da “boa sociedade”. Assim, no cotidiano escolar, as autoridades estabelecidas tentam monopolizar as oportunidades de poder estabelecendo regras, às quais a maioria dos alunos não se adapta. Nesse caso, a não adaptação às regras impostas verticalmente pode gerar comportamentos considerados inadequados, e os escolares passam a ser rotulados de indisciplinados, rebeldes, bagunceiros, desobedientes etc., ou seja, eles/as são *outsiders*.

Quando realizamos a seguinte pergunta: “Você conhece e poderia explicar as funcionalidades das regras da sua escola?”, o Aluno 9 respondeu que a regra funciona para “mostrar que a escola é uma entidade maior que os alunos, mostrar que a escola prevalece, ou seja, dá mais poder à instituição e cala o aluno”. Nesta declaração, identificamos nitidamente uma posição *outsider*, quando aluno demonstra o seu não pertencimento às regras. As palavras do Aluno 9 evidenciam que a regra escolar é um mecanismo utilizado na escola com o intuito de preservar e afirmar a identidade de “superioridade” da escola (direção escolar, funcionários, professores/as) em relação à posição inferior dos/as estudos. Isto parece ser corroborado por Azevedo (2009), que assevera que as regras são representadas pelos/as alunos/as como um elemento central de expressão implícita e explícita da autoridade da instituição.

O Aluno 9 mostra que as regras são colocadas para demonstrar e destacar o poder da instituição perante os estudantes. Para os discentes, é reservado o silêncio: “*dá mais poder a instituição e cala o aluno*”. É possível mesmo perceber um discurso de indignação e questionamento. Nota-se, nessas declarações, que as regras são impostas para estabelecer e destacar o maior gradiente de poder da instituição em relação aos estudantes, constituindo representação da figuração estabelecido-*outsider*. Nessa figuração, a relação de poder é muito desigual: a escola já é autopercebida como mais poderosa no cotidiano escolar, enquanto os alunos/as são estigmatizados pela sua desobediência às regras. A regra escolar é um mecanismo de exclusão do grupo *outsider* (aluno) e de monopolização de poder do grupo estabelecido (escola).

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo *outsider* por um estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o outro grupo é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.23).

Sendo assim, os discentes, mesmo no seu lugar de *outsiders*, conseguem driblar as adversidades e lutar por seus direitos, ainda que essas conquistas sejam simples como entrar na escola sem apresentar a carteirinha de identificação ou passear pelo pátio da escola durante as aulas.

Quando perguntamos sobre a relevância e a irrelevância das regras para o funcionamento escolar, uma das alunas relatou que a existência da regra é “*necessária quando todos os alunos cumprem o que de fato é imposto a eles. Irrelevante, quando a própria gestão escolar não cumpre, isso faz com que os alunos não as respeitem*” (Aluna 6). Nesta resposta, a aluna identifica e critica a gestão escolar por não cumprir as regras, e isso faz com que os alunos não respeitem as regras da escola.

Analisando este relato, observamos que a escola no seu lugar de estabelecida não se sujeita às regras que ela mesma propõe, as regras foram produzidas para serem impostas aos alunos/as *outsiders*, e, assim, identificar, controlar e vigiar comportamentos que desobedeçam a norma escolar. Segundo a teoria eliasiana, a rotulação inferiorizante é arma dos estabelecidos:

Afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelo grupo superior nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos

poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24).

As relações de interdependências no cotidiano escolar “não querem dizer harmonia, mas tensões e conflitos” (LEÃO, 2007, p. 29). Quando a desigualdade de poder é muito grande, a figuração estabelecido-*outsiders* se mantêm relativamente escondida/disfarçada. Em contrapartida, os conflitos se intensificam e aparecem explicitamente cada vez mais que o gradiente de poder se altera em favor dos *outsiders*. Isso é percebido nitidamente na figuração escola-regra-alunos/as, quando, a cada dia, os/as alunos/as se apropriam de poder e direitos e a escola reage em prol de se manter na “superioridade” e no controle das regras. Como corrobora os autores:

Os grupos *outsiders* (enquanto permanecem totalmente intimidados) exercem pressões tácitas ou agem abertamente no sentido de reduzir os diferenciais de poder responsáveis por sua situação inferior, ao passo que os grupos estabelecidos fazem a mesma coisa em prol da preservação ou aumento desses diferenciais (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37).

Contudo, a partir desses relatos, o que se percebe é que, na grande maioria das vezes, ações dos/as alunos/as trazem um laço de interdependência e interconexões com a história da comunidade escolar local. A dinâmica desses processos sociais não-planejados corrobora na percepção de que os sujeitos estão entrelaçados em balanças flutuantes de poder em um processo contínuo. As ações, aparentemente independentes de qualquer fator histórico-cultural, são, na realidade, resultantes dos entrelaçamentos das ações e posturas de outrora. Portanto, os processos são engendrados pelo entrelaçar de ações intencionais e planos de muitas pessoas, mas nenhuma delas realmente os planejou ou desejou, conforme adverte Elias (2006).

A comunidade escolar se uniu na década de 1980 para inaugurar o prédio da escola, utilizando os próprios mecanismos, não planejaram aparentemente que essa ação ousada e inusitada iria repercutir e influenciar significativamente a história atual da escola e de seus sujeitos, e, em especial, nas reivindicações cotidianas dos/as estudantes.

## **2.1 Contextualizando a categoria relações de poder no viés da teoria eliasiana**

O poder está inserido e é desenvolvido cotidianamente em todas as relações humanas, tecido nas teias das interdependências, “não como uma ocorrência extraordinária, mas como

uma ocorrência quotidiana” (ELIAS, 2008, p.80). Como parte importante do objeto de nossa investigação, o poder deve ser pensado através das interdependências humanas:

[...] a utilização simples do termo <<poder>> pode induzir em erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que ela metesse na algibeira. Esta utilização da palavra é uma relíquia mágico-mítica. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas (ELIAS, 2008, p.81).

Nesse sentido, entende-se que o poder não é um pertencimento, mas sim uma relação bilateral entre indivíduos e/ou grupos que participam do jogo político. A participação do cidadão nas relações de poder deve estar aberta a discussões, motivada pela procura de consensos e equilíbrio de poder. Destarte, na instituição escolar, o poder na escola não está exclusivamente nas “mãos” de gestores, professores e demais funcionários, o poder também é exercido pelos/as alunos/as. Na perspectiva da figuração estabelecido-*outsiders*, cada grupo exerce seu potencial de poder de acordo com as oportunidades cotidianas.

A partir da concepção eliasiana, entendemos que o poder nunca “é”, sempre “está sendo”, é desenvolvido nos mais variados sistemas de saber e significações dos contextos dos sujeitos. Quando a comunidade escolar, sem contar com o apoio e a legitimidade dos governantes, organizou-se e mobilizou a população do município de Lagoa Seca em prol da transferência da escola para um novo prédio, na década de 1980, provocou nitidamente o deslizamento das porções de poder.

A comunidade mostrou, assim como Elias (2008) supõe, que o poder não é um elemento de pertença exclusiva de um grupo, mas um jogo arbitrário e multifacetário, desenvolvendo-se em múltiplas situações e contextos, pois “constitui um elemento integral de todas as relações humanas” (ELIAS, 2008, p.80). No referido caso, a população lagoassequense utilizou seu gradiente de poder mínimo para torná-lo maior em suas repercussões, deflagrando, assim, deslocamentos de *poder* local.

Elias (2008), em seu livro *Introdução à Sociologia*, substituiu a terminologia de *relações de poder*, por *jogos de poder*<sup>16</sup>, a fim de discutir que o poder é um jogo arbitrário e multifacetário que pode se desenvolver em variadas situações e contextos. Para a escrita da presente dissertação, também será adotada a terminologia *jogos de poder*, posto que os modelos de jogos apresentados por Elias possibilitam uma melhor análise dos equilíbrios e graus de poder contidos no cotidiano escolar. Conforme afirma Elias, “os modelos poderão

<sup>16</sup> “Ao utilizarmos os modelos de jogos de competição para tornar evidentes as configurações de poder, o conceito de ‘relações de poder’ é aqui substituído pelo termo ‘força relativa dos jogadores’” (ELIAS, 2008, p.81). Seguindo essa reflexão de Elias, no presente texto será utilizado o termo “jogos de poder”.

ajudar relativamente a uma melhor compreensão do tal equilíbrio de poder, não como uma ocorrência extraordinária, mas como uma ocorrência quotidiana” (ELIAS, 2008, p.80).

Na proposta eliasiana, o conceito *equilíbrio de poder* não faz referência ao estabelecimento de uma pretensa igualdade entre os poderes exercidos, o equilíbrio de poder é um predicado das relações desenvolvidas:

Conceitos de equilíbrio são muito mais adequados ao que pode ser realmente observado quando se investigam as relações funcionais que os seres humanos interdependentes mantêm uns com os outros, do que os conceitos modelados em objetos imóveis (ELIAS, 2008, p.81).

Assim, o equilíbrio de poder não se resume ao “vencedor”, mas vai sendo desenvolvido dinamicamente nas relações humanas mais variadas:

Constantemente sucedem provas de força maiores ou menores: serei eu o mais forte? – serás tu o mais forte? Passado algum tempo, poderemos chegar a um certo equilíbrio de poder que, de acordo com circunstâncias pessoais e sociais, poderá ser estável ou instável (ELIAS, 2008, p.80).

As relações de poder são desenvolvidas também entre os/as próprios/as estudantes. De acordo com o Aluno 8, “*as regras atuais não se aplicam a todos os alunos, há ‘dois pesos e duas medidas’, se você tiver os amigos certos, nada acontece*” (Aluno 8). No relato do aluno existe a menção à “dois pesos e duas medidas” na cobrança das regras. Caso o/a aluno/a faça parte do grupo privilegiado, “nada acontece”. Fica clara, nesse sentido, a existência de divisões entre os alunos/as. Em relação à gestão, professores, funcionários, eles são igualmente *outsiders*, no entanto, de acordo com seus arranjos de amizades, alguns/as são privilegiados e outros/as não.

Esses privilégios podem ser provavelmente uma estratégia da escola para tentar desarticular o grupo *outsiders*. Ao provocar discórdias internas entre os alunos/as, o gradiente de poder destes/as oscila, sendo proporcionalmente diminuído, enquanto que o grau de poder da escola (gestão escolar) aumenta. Assim sendo, Elias (2008) mostra que,

Se os grupos formados por jogadores mais fracos não tiverem tensões internas fortes, isto constituirá um fator de poder em seu favor. Inversamente, se os grupos formados por jogadores mais fracos tiverem fortes tensões internas, isso constituirá um fator de poder a favor do seu adversário (ELIAS, 2008, p.90-91)

Segundo a teoria eliasiana, nenhum indivíduo é desprovido de poder. O que ocorre são distribuições desiguais de parcelas de poder. Para que o poder possa ser exercido é preciso que se atribua algum tipo de valor, a exemplo das relações que ocorrem entre pais e filhos:

Desde que nasce, a criança tem poder sobre os pais, e não só os pais sobre a criança. Pelo menos a criança tem poder sobre eles, desde que estes atribuam qualquer tipo de valor. No caso contrário, perde o seu poder. Os pais podem abandonar a criança se ela chorar demasiado. Podem deixá-la morrer de fome e, deliberadamente ou não, causar a sua morte, no caso de esta não desempenhar qualquer função para eles (ELIAS, 2008, p.81).

Aprendemos que a noção de poder é permeada por algumas questões mitológicas: “o poder de outra pessoa deve ser temido [...]. O poder é suspeito [...]. O poder parece imortal” (ELIAS, 2008p.101). Frente a isto, uma solução mais adequada para os problemas de poder seria o considerarmos, de um modo inequívoco, como sendo uma característica estrutural de uma relação, como uma característica estrutural que é não é boa nem má (ELIAS, 2008).

O gestor escolar, ao elaborar as regras escolares da “Chica”, utiliza sua proporção de poder como estabelecido, semelhante a um monarca<sup>17</sup> que cria as leis para controlar a sociedade que governa. Em linhas gerais, pode-se afirmar que, tal como o monarca, o gestor tenta estabelecer, através das regras, uma espécie de “manual de boas maneiras” a ser seguido na escola. Mesmo estabelecendo monocraticamente as regras para a escola, o gestor não detém o controle absoluto dessa situação. Prova disso é que os estudantes, que foram submissos às regras, uniram forças para desestabilizar a oportunidade de poder exercida pelo gestor escolar. Ora, as regras não foram discutidas com os alunos/as tampouco com a comunidade escolar, mas impostas. Os sujeitos, por não pertencerem ao contexto da criação das regras, articularam suas ações para burlar e enfrentar o legislador, como a sociedade se volta contra seu monarca, utilizando seu gradiente de poder, provocando oscilações nas disparidades de poder.

Depois de discutir brevemente o conceito de poder, articulando-o com o nosso objeto de investigação, compreendemos que o conceito de poder na teoria eliasiana não é “uma coisa que se põe na bolsa” (GEBARA; LUCENA, 2005, p.2), ele é uma relação processual entre duas ou mais pessoas.

---

<sup>17</sup> Realizamos o debate mais aguçado sobre a semelhança existente entre o gestor escolar e a figura do monarca no tópico: Regras escolares da “Chica” e a construção da “disciplina”, no capítulo 3.

## 2.2 Um olhar sobre os conceitos de figuração e de interdependência no contexto escolar da “Chica”

É importante esclarecer, mesmo que brevemente, um pouco dos conceitos de figuração/configuração<sup>18</sup> e de interdependência. Na obra de Norbert Elias, os conceitos estão mutuamente relacionados. A figuração expressa a ideia de que as pessoas estão interdependentes ligadas/conectadas a uma dada formação.

Para Elias, a figuração e a interdependência estão, como dito, simultaneamente relacionadas:

A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado de configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente pela ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações (ELIAS, 1994b, p. 249).

Nesse sentido, no contexto escolar podemos considerar que os/as alunos/as formam entre si uma figuração, assim como os professores e gestores também criam entre si uma figuração. As relações desenvolvidas interna e externamente nessas figurações são constituídas de traços de interdependência, a escola (gestão escolar) estabelecida está entrelaçada aos/as alunos/as *outsiders* no cotidiano escolar, ambos necessitando da existência do “outro” para desenvolver suas vivências.

Ao propor essa relação, Elias mostra que as pessoas não são totalmente autônomas, mas estão em constantes conexões umas com as outras: “precisamos uns dos outros, orientamo-nos uns para os outros e estamos ligados uns aos outros” (ELIAS, 2008, p.193).

Portanto, com isso, percebe-se que o indivíduo não é completamente livre e independente, tampouco é autônomo nas relações sociais que tece cotidianamente, ele, em grande parte, é moldado pelas figurações sociais que são construídas/formadas por “ele” e entre “ele” e os “outros”, como propõe Elias:

Se deixarmos de encarar os seres humanos, incluindo nós próprios, como unidades totalmente autônomas, passando então a percebê-los como unidades semiautônomas, dependentes umas das outras e ligadas umas às outras de modos muito diversos. O diagrama indica estes equilíbrios de poder instáveis e as provas de força referidas colocam-se entre as propriedades básicas de todas as relações humanas, quer sejam relações relativamente simples entre duas pessoas, como

---

<sup>18</sup> Esses termos são utilizados nas obras de Nortes Elias e nesta dissertação como sinônimo.

ocorre no casamento, ou configurações de muitos membros como as cidades ou estados, constituídas por muitos indivíduos (ELIAS, 2008, p.193).

Toda figuração, por mais complexa que seja, tem provavelmente suas origens em figurações mais simples, pois toda figuração precisa surgir de certa figuração anterior para que, dessa forma, aconteça a alteração figuracional (ELIAS, 2008). Sendo assim, a figuração que os/as alunos/as atualmente formam na escola não é inata, ela foi resultante da figuração formada pela comunidade local na luta pela posse e utilização do prédio da escola nos anos 1980. Esta última configuração, por sua vez, é igualmente resultante de outra figuração que foi constituída desde a luta da população pela implantação do sistema educativo público no município de Lagoa Seca<sup>19</sup>, na década de 1960. Depreende-se, portanto, que cada configuração tem suas próprias especificidades, como também que essas configurações compactuam de continuidades, “uma configuração teve de surgir de certa configuração anterior, ou mesmo de um tipo determinado de séries sequenciais de configurações, mas não afirma que as configurações anteriores tivessem necessariamente que se transformar nas que lhe são subsequentes” (ELIAS, 2008, p.177).

Outrora, os mecanismos utilizados pela comunidade escolar foram enxadas, pás, carroças, baldes, latas de água na cabeça, calos nas mãos, arames farpados arrancados, a fé etc., instrumentos (físicos e simbólicos) esses que, entrelaçados, formaram um sentido figuracional e processual de luta por uma educação que atenda a realidade local. Hoje, essas ações se configuram de outra forma, através de cartazes, publicações nas redes sociais, abaixo-assinados, reuniões entre alunos/as e a gerência de ensino estadual, exposição das reclamações nas mídias televisionadas locais e as imprensas, etc. Essas ações/posturas são distintas das de outrora, no entanto, ambas são claramente subsidiadas pelo sentimento de enfrentamento das autoridades (estaduais, municipais e locais, como a gestão escolar). Evidencia-se, assim, a necessidade de contextualizar e ressaltar o fio condutor das atitudes e opiniões dos estudantes sobre as regras impostas na escola pesquisada. Nesse sentido, Elias mostra que:

Sem qualquer referência ao fluxo de configurações que as produziu, será impossível compreender e explicar a interdependência de todas as posições de uma configuração, num dado momento, ou a disposição das pessoas cujas relações diretas, socialmente reguladas, dão significado a estas posições (ELIAS, 2008, p.177).

---

<sup>19</sup> Essa discussão será feita no primeiro tópico do 3º capítulo.

Portanto, as figurações e as interdependências estão em um constante fluxo e passam por várias mudanças a longo prazo. Em grande medida, não são planejadas nem previsíveis, mas sempre têm um caráter processual e dinâmico. Podemos constatar essa reflexão no conceito de figuração:

Seres humanos singulares convivem uns com os outros em figurações determinadas. Os seres singulares se transformam. As figurações que eles formam uns com os outros também se transformam. Mas as transformações dos seres humanos singulares, e as transformações que eles formam uns com os outros, apesar de inseparáveis e entrelaçadas entre si, são transformações em planos diferentes e de tipos diferentes. Um ser humano singular pode ter relativa autonomia em relação a determinadas figurações, mas em relação às figurações em geral, quanto muito, apenas em casos extremos (por exemplo, o da loucura). As figurações podem ter autonomia relativa em relação a determinados indivíduos que as formam no aqui e agora, mas nunca em relação aos indivíduos em geral (ELIAS, 2006, p. 26-27).

Nessa perspectiva, Brandão (2003) ressalta que as ações dos indivíduos não podem ser deduzidas simplesmente pelas ditas características intencionais, pois “mesmo quando essas relações são intencionais, elas podem produzir consequências não intencionais” (p.64). As ações dos/as vários/as estudantes podem resultar em consequências cotidianas que ninguém planejou inicialmente. A Aluna 15 demonstra esse tipo de característica das interdependências não intencionais: *“Na verdade, uma vergonha, pois uma escola estadual que deveria ter regras e ensino melhor não está cumprido com seus deveres, ela deveria ter regras que realmente os alunos pudessem levar a sério e que a escola pudesse mantê-la em ordem”* (Aluna 15).

A partir deste relato, observa-se que as regras estabelecidas pela gestão escolar não funcionam efetivamente como foram planejadas. É nítido o descompasso entre a regra proposta e sua real utilidade. Os/as alunos/as tecem interdependências não planejadas nesse contexto colocando em xeque a norma, intencionalmente produzida para controlar seus comportamentos na escola. Diante disso, a Aluna 15 questiona e avalia a regra imposta sem sair do seu lugar de *outsiders*, ao declarar que *“ela deveria ter regras que realmente os alunos pudessem levar a sério”*, o termo *“ela”* faz referência a escola no perfil de gestor o estabelecido”.

Para Elias (2006), o conceito de figuração possibilita uma análise pertinente da relação sociedade/indivíduo subsidiada pelo entendimento de que ambos não são antagônicos, de modo que, “as sociedades humanas não são simplesmente um aglomerado cumulativo dessas pessoas” (ELIAS, 2006, p.26). Este acrescenta:

Quando falamos de figuração que os indivíduos humanos formam uns com os outros, dispomos de uma imagem do ser humano e de um instrumento conceitual mais adequado à realidade e com cujo auxílio podemos evitar o tradicional dilema da sociologia: “aqui o indivíduo, ali a sociedade”, dilema que se baseia na verdade de um jogo, de tipo extracientífico, com palavras ou com valores (ELIAS, 2006, p. 27).

Nesse sentido, o estudo do conceito de figuração nos oferece uma ferramenta útil para pensarmos e problematizarmos o legado da escola e de seus sujeitos ao longo da complexa história que ele conserva. Os sujeitos que constituem a escola são membros interligados na sua formação simbólica e física, não sendo apenas a junção aleatória de pessoas. Em linhas gerais, o conceito de figuração “refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 25).

Diante dessa breve discussão, concluímos que, para Elias, os conceitos de *figuração* e de *interdependência* podem ser percebidos em todas as relações humanas, o que nos possibilita compreender melhor as relações de poder presentes no *locus* desta pesquisa.

### **2.3 Jogos de poder e as regras escolares: tempo, espaço e corpo no cotidiano escolar da “Chica”**

Norbert Elias é uma inspiração pertinente para se pensar as lógicas do espaço escolar. A fim de colaborar com essa discussão, analisamos, rapidamente, um fato<sup>20</sup> que ocorreu no Rio de Janeiro, mês de setembro do ano de 2014, e foi amplamente divulgado por diversos veículos de comunicação. Tratou-se do caso de uma aluna transexual (sexo biológico masculino) do Colégio Pedro II, São Cristóvão, que decidiu trocar as calças (peça de roupa considerada unissex) por uma saia (na cultura brasileira, essa é uma peça do vestuário feminino) num dos intervalos de aula”. Esse ato foi recriminado pela secretaria escolar, que solicitou que a aluna colocasse novamente as calças tradicionais. Assim, ela o fez. No entanto, seus colegas de classe protestaram contra o ato da secretaria e, dias depois, foram todos/as para a escola usando saias, a fim de apoiar a colega transexual e criticar o Código de Ética Discente.

Segundo o Colégio Pedro II, a atitude da aluna não estava compatível com as normas da instituição, sendo esclarecida a ela a importância de se seguirem as regras da escola. O colégio alegou que o Código de Ética Discente não permite que alunos do sexo masculino

<sup>20</sup>Cf. o assunto no site: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vao-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794#ixzz3exfeIOCJ>

utilizem o uniforme feminino e que todos os alunos devem obedecer às normas. Apesar do protesto dos/as alunos/as, a aluna que desencadeou a discussão sobre diversidade de gênero permanece obrigada a utilizar o uniforme masculino, mas a instituição pública de ensino não rejeita a possibilidade de reformular seu código de conduta.

Com esse caso, percebemos como os/as alunos/as lidam com as normas propostas e/ou impostas, identificamos que os discentes, cotidianamente, apropriam-se das regras, formam uma figuração, criando e se utilizando de jogos de liberdades mútuas, recíprocas, entre uns e outros, e com a escola, representando as regras que são ditadas sobre seus corpos e subjetividades. O que se percebe é como os/as alunos/as não são agentes passivos no espaço escolar, eles/as reivindicam suas necessidades e desejos através de astúcias<sup>21</sup>. Diante dessa discussão, destaca-se a importância da sensibilidade de ver os alunos como indivíduos diversificados.

Observa-se, nesse sentido, que as salas de aulas e os intervalos revelam a movimentação dos corpos múltiplos que compõem a escola, destacando-se, sutilmente, no processo de homogeneização e padronização nas ambiências escolares através das regras/normas.

Os padrões de gênero, estabelecidos pelos códigos de condutas das escolas, são fontes riquíssimas e merecem análises pertinentes, no entanto, as questões de gêneros não fazem parte do objetivo desta dissertação, podendo ser pesquisada em produções futuras.

O *espaço escolar*, com seus rituais, normas e estruturas, privilegia a homogeneidade, a passividade e a rotina, elaborando estratégias para que os discentes incorporem papéis preestabelecidos. É preciso problematizar essa visão simplista que considera os/as alunos/as como sujeitos iguais.

Uma visão romântica e superficial dos estudantes pode levar a escola a considerá-los todos iguais ou muito parecidos. Um olhar mais atento, porém, a cada estudante, leva o educador a descobrir que dificilmente encontra uma turma realmente homogênea em todos os sentidos. A heterogeneidade dos alunos é clara quanto à origem familiar, ao potencial intelectual, às expectativas de cada um sobre a escola e a vida, assim como no concernente aos problemas que os afligem (JULIATTO, 2007, p.60).

O ambiente escolar é vivo e os/as estudantes são fugazes nas *relações de poder*. A escola é lugar de conflitos, luta, sonho, angústia, apropriações cotidianas dos valores

---

<sup>21</sup>Astúcia, segundo Michel de Certeau, é uma prestidigitación relativa a atos: “[...] Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 2007, p. 101).

propostos. Essas questões problematizam a visão romântica de que um “bom estudante é o quieto e calado”, entendendo, também, que essa suposta passividade pode representar algum tipo de resistência.

O corpo é algo construído social e culturalmente, não restrito ao campo biológico, pois está envolvido em um universo carregado de sentidos e valores, como assevera Le Breton:

O corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressões dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação de dor, com o sofrimento, etc. (LE BRETON, 2007, p.07).

Com isso, o corpo necessita ser pensado em sua integridade - física e simbólica - para que, dessa forma, seja possível um diálogo sobre as lógicas sociais e culturais do qual faz parte.

A socialização do corpo é paulatinamente desenhada, os comportamentos do “eu” necessitam interagir com os do “outro” para estabelecer sentido. Desde a infância, o corpo é controlado e passa por contínuas aprendizagens das modalidades corporais, que são apropriadas e aperfeiçoadas através das relações do indivíduo com o mundo. Nesse sentido, Le Breton (2007) nos mostra que:

A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular dos indivíduos. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. No interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais do ator são virtualmente significantes aos olhos dos parceiros. Elas só têm sentido quando relacionadas ao conjunto da simbologia própria do grupo social (LE BRETON, 2007, p.9).

A condição corporal dos indivíduos está atrelada à emanção moral da aparência. Com isso, “o homem não é produto do corpo, produz ele mesmo as qualidades do corpo na interação com os outros e na imersão no campo simbólico. A corporeidade é socialmente construída” (LE BRETON, 2007, p.19).

Compreendemos que o tempo é uma espécie de sincronização entre algum processo e uma referência padronizada. Esta última, para ser percebida, necessita ser socialmente reconhecida. Logo, as coações do tempo se articulam ao controle das ações sociais dos sujeitos e ou grupos, de tal forma que “o modo de medir e observar o tempo é também uma expressão das mudanças nos processos de interdependência, e corresponde a uma das

maneiras pelas quais os seres humanos se articulam uns aos outros” (QUINTANEIRO, 2010, p.94).

Para Elias (1998), o tempo deve ser compreendido como uma imbricação mútua da interdependência entre a natureza, a sociedade e o indivíduo, e não como algo fechado que divide esses setores. Ainda segundo Elias, o tempo não pode ser isolado como uma invenção puramente humana, mas é preciso contextualizá-lo:

Assim como os relógios e os barcos, o tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e a tarefas específicas dos homens. Nos dias atuais, o “tempo” é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas. Dizer, porém, que é um meio de orientação criado pelo homem traz o risco de levar a crer que ele seria *apenas* uma invenção humana. E esse “apenas” traduz nossa decepção diante de uma “ideia” que não seja o reflexo fiel de nenhuma realidade externa. Ora, o tempo não se reduz a uma “ideia” que surja do nada, por assim dizer, na cabeça dos indivíduos. Ele é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. O indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo num dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade (ELIAS, 1998, p.15).

O tempo como “instrumento” de orientação indispensável na contemporaneidade aplica-se pertinentemente ao contexto escolar. As reflexões eliasianas auxiliam no estudo do controle do tempo no cotidiano escolar.

A ordem escolar é pautada no controle e vigilância deste corpo, tentam-se regularizar vivências, movimentos e espaços. Nessa direção, as análises de Diana Milstein e Héctor Mendes colaboram com nossos argumentos. Para eles:

Na escola, existe um constante e intenso trabalho em todos e em cada um dos corpos; existe ação e esforço para transformar os corpos de acordo com formas concretas quanto a dimensões, diferenças de gênero e idade, gestos, modos, comportamentos, vestuários, momentos de descanso atividade etc. E essas formas concretas tendem a produzir um corpo-sujeito social e escolar. Esse trabalho incluiu a produção da interpretação desse sujeito sobre si mesmo e sobre os outros (MILSTEIN; MENDES, 2010, p.37).

A questão do horário ilustra uma variedade de outras situações que se interpõem continuamente no cotidiano da escola, onde a negociação entre o *cobrar* e *ceder* exemplifica alguns apontamentos sobre jogos de poder. Recorremos, novamente, a Milstein e Mendes:

O tempo cronológico escolar – que estabelece horários que regem os momentos de entrada e saída, a duração das aulas e recreios etc. – e o espaço físico escolar – que

estabelece os limites do dentro e fora (rua/escola, sala de aula/ pátio), a disposição do mobiliário, os deslocamentos dos sujeitos etc. – são dimensões reguladas que fazem parte do controle burocrático-administrativo com que o Estado tende a unificar o funcionamento das instituições escolares. [...] Esse tempo cronológico da escola, sincronizado com a “hora oficial”, e esse espaço físico padronizado de acordo com a “regulamentação oficial”, como parte da instalação da regularidade e segmentação do tempo e do espaço próprios da ordem moderna, funcionam como princípio de organização da vida social cotidiana e costumam entrar em conflito com os diversos usos do tempo e do espaço que os sujeitos, professores e alunos fazem dentro do esquema e dos “limites” das convenções do arbitrário cultural escolar dominante (2010, p.43).

Na escola pesquisada, a regra utilizada para estabelecer os horários no ambiente escolar foi a mesma para os anos 2014 e 2015. Tal regra designava que era responsabilidade do/a professor/a “manter o controle de saídas para tomar água, idas ao banheiro (só se for extremamente necessário)”. Durante a pesquisa, ficou claro que o controle do horário na escola é um dos pontos que mais representam a existência de regras e vigilância na “Chica”. Nessa direção, Quintaneiro (2010) argumenta que os horários são estabelecidos como forma de controle dos espaços. Para este autor, a “informação é passada através de símbolos, e se refere aos condicionamentos aprendidos na forma de horários e de obediência à pontualidade, com finalidade de que se cumpram deveres. Essa submissão tende a se tornar uma compulsão como voz da consciência” (p.96).

A declaração abaixo faz alusão a esse controle do tempo no cotidiano escolar da escola pesquisada. Evidencia que os/as alunos/as estão condicionados à obediência e à pontualidade diariamente, no entanto, nem todos são pontuais: *“o horário não é bem exercido, no caso o horário de entrada é até 7:15, mas tem alunos que entram até 9:00, sai da sala direto, pede pra ir no banheiro, isso leva segundos, mas demoram vários minutos, pra voltar (Aluna 18)*

A Aluna 18 é capaz de perceber a diferenciação da parcela de poder no cumprimento das normas, especialmente em relação aos horários da escola, que determinam os movimentos dos sujeitos. Para cada espaço, é atribuído um tempo para os deslocamentos. Trata-se de uma declaração que corrobora com a ideia, proposta por Elias (1998), de que “a disposição dos ponteiros tem por função indicar aos seres humanos a posição que eles e outros ocupam atualmente no vasto fluxo do devir, ou então, de quanto tempo precisaram para ir de um lugar a outro” (p.16).

Segundo as Orientações da “Chica”, os/as alunos/as só podem sair da sala de aula durante o horário reservado para o intervalo. Contudo, entre as aulas, eles/as saem da sala, desde que tal ação seja permitida pelo professor. Os/as professores/as têm a prerrogativa de permitir ou negar os vaivéns durante as aulas, no entanto, não são capazes de controlar a duração exata das saídas dos discentes. Nem sempre os professores/as concordam com

determinadas regras, sobretudo porque eles também não participaram da elaboração dessas regras.

É evidente que o tempo cronológico não funciona de forma harmônica. Os minutos são atropelados, e os segundos são utilizados pelos alunos/as para burlar as regras. Através da utilização das dependências da escola, como saidinha para banheiro, passeio pelo pátio, visitas à biblioteca, secretaria etc., eles/as colocam os ponteiros do relógio à prova de fogo, e conseguem perceber a falha no tempo/espaço estabelecido. Eles e elas são ousados, ainda que por um breve momento, vivenciam possivelmente a sensação de poder, quando ninguém aparentemente está vendo e controlando o que ele/a faz nos espaços; com isto, constituem suas liberdades.

Nessa perspectiva, a fala a acima explicita que a exigência de seguir os horários é oficial, a movimentação nos espaços é regularizada pelo tempo. Professores e alunos/as utilizam-se dessa determinação apropriando-se de minutos e segundos. Afinal, jogos de liberdades são estabelecidos ao sair e/ou entrar em lugares antes dos horários previstos. Saidinhas para o sanitário, bebedouro, biblioteca, pátio são exemplos de ações que desestabilizam o horário oficial.

A escola mantém e propõe a ordem escolar através do estabelecimento de regras durante todo o ano letivo. Esses dispositivos promovem jogos de poder. Cadeiras em fileiras, fardamento, horários para entrada e saída, condutas etc., são elementos que têm o sentido de estabelecer que *esse é seu lugar* na sala de aula e na escola. Essas divisões são feitas para observar, controlar e regularizar os alunos/as na instituição escolar, assim como também para reafirmar a posição de *outsiders* e dos estabelecidos.

Nas Orientações da “Chica” (2014), nos itens destinados aos docentes, o primeiro tópico é intitulado “*Disciplina: o que fazer?*”. Nesse espaço, são traçadas seis posturas que devem ser utilizadas na escola. Advertimos que, para esta análise, abordamos as seguintes normas estabelecidas verticalmente pela gestão escolar para os docentes: a) evitar intimidade com os alunos; b) cumprir com o horário de chegada e saída; c) agilizar o início das aulas. Identificamos, nesses itens, uma tentativa de distanciar a relação professor(a)/aluno(as), justamente porque a “maneira” de manter a disciplina em sala de aula seria evitar a aproximação com os/as alunos/as. A agilidade exigida para o início das aulas também serve como uma forma de gestão do tempo, objetivando-se, também, controlar as possibilidades de aproximação entre discentes e docentes.

Os termos “imposição” e “controle” foram os termos mais utilizados pelos/as estudantes quando faziam referência às regras da escola. A gestão escolar impõe as regras

para controlar os/as alunos/as e também tentar conter a aproximação (união) destes com os/as professores/as, aparentemente percebida com um “temor” pela gestão, Segundo Elias (2008), se jogadores distintos se unirem para jogar contra um adversário comum, as forças desses jogadores serão superiores ao adversário. Durante o processo de reivindicação dos/as alunos/as para a exoneração do gestor escolar, a relação entre discentes e docentes foi colocada como fator determinante. Segundo declarou o gestor ao jornal local<sup>22</sup>, “os alunos/as estariam agindo contra a sua gestão porque estavam sendo manipulados pelos/as professores/as”. No item “Normas a cumprir dos docentes”, da Orientação da “Chica” (2014 e 2015), são colocadas como função dos/as docentes “manter a disciplina em classe e colaborar para a ordem e disciplina da escola; e ter cautela ao expor comentários com os alunos”. Diante disso, podemos ressaltar que, para o elaborador das regras, no caso o gestor, evitar a intimidade era uma forma de manter a disciplina. Destarte, quando houve a proximidade entre docentes e discentes essa disciplina foi “perdida” e a cautela sobre os comentários não foi observada.

Ao analisarmos nossa investigação, notamos que a união é uma característica que permeia a história da comunidade escolar, de tal modo que uma regra que visa a impedir alianças entre docentes e discentes não teria funcionalidade nem significância para os sujeitos envolvidos. Evitar intimidade aparece nesse contexto como uma tentativa de distanciar o legado deixado pelo Ato Inaugural, quando, outrora, pais, mães, sindicalistas, religiosos, professores, agricultores uniram-se para limpar, organizar e utilizar o prédio da escola.

O exercício do poder dos discentes é constituído no dia a dia desses sujeitos sociais na escola. O poder é fruto das relações de interdependências e está presente não como algo posto e estável, que pode ser isolado/separado como uma coisa qualquer, mas sim como algo relacional, que faz parte das interrelações humanas.

As regras escolares, em especial a *Orientação da “Chica”* (versão dos anos de 2014 e 2015), fonte de pesquisa desta dissertação, visava, nitidamente, a incutir nos/as alunos/as, considerados *outsiders*, os “bons padrões” de comportamentos, de hábitos e de vestimenta, considerados necessários para um ambiente escolar que siga os padrões dos estabelecidos.

Pode-se apreender quais eram as concepções de civilidade presentes nessa regra/norma escolar, ou seja, o que expressava o “esquema civilizatório”, ao pretender estabelecer princípios e valores considerados importantes para o funcionamento da escola e para o

---

<sup>22</sup> Jornal da Paraíba 2ª edição.

relacionamento entre as pessoas. Nesse sentido, as reflexões de Elias corroboram com os nossos argumentos ao demonstrarem o conceito de civilização:

O conceito de ‘civilização’ refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura ou visão de mundo, e muito mais (ELIAS, 1994b, p. 23).

Nessa direção, a civilização alude a uma grande variedade de fatos, dentre eles, a constituição de comportamentos e hábitos considerados “bons” ou “ruins”. As regras de civilidade mostram que as condutas foram socialmente construídas, aprovadas e valorizadas e, paulatinamente, mantidas e/ou modificadas. Elias mostra, ainda, que a civilização dos costumes<sup>23</sup>, desde os tempos medievais, elaborou regras comportamentais (que variam de acordo com a sociedade e época) para estabelecer lugares, momentos e horários adequados para cada comportamento humano. Similarmente, isso acontece cotidianamente na “Chica”.

A civilização dos costumes nos auxilia a pensar sobre os princípios propostos pelas normas escolares, tais como: o controle sobre as entonações da voz, a polidez do corpo e as gerências das emoções e dos comportamentos (estes itens estão presentes nas Orientações da “Chica” – 2014/2015). Para exemplificar, uma das orientações manifesta que é expressamente proibido aos alunos, “comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como por exemplo, fazendo barulho excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola”.

A partir desse delineamento, entendemos que as regras escolares tentam instruir/apontar modos de postura, de gestos, de vestuário, de tempos-espacos (físico e simbólico) adequados para sair e/ou entrar nas salas, nos sanitários, no pátio e nos demais ambientes da escola. Enfim, controlar o comportamento externo do corpo objetivando mostrar, para os/as alunas/os, quais as maneiras e gestos “aceitáveis”.

As regras da civilidade na figuração *outsiders*-estabelecidos tentam afastar as manifestações corporais dos *outsiders*, consideradas inadequadas, para fora dos bastidores ou para baixo dos tapetes culturalmente construídos:

Pouco a pouco, o corpo se apaga e a civilidade, em seguida a civilização dos costumes, passa a regular os movimentos mais íntimos e os mais ínfimos da corporeidade (as maneiras à mesa, a satisfação das necessidades naturais, a flatulência, a escarrada, as relações sexuais, o pudor, as manifestações de violência,

---

<sup>23</sup> ELIAS (1994b, p. 95).

etc.). As sensibilidades modificaram-se. É conveniente não ofender os outros por causa de um comportamento demasiado relaxado. As manifestações corporais são mais ou menos afastadas da cena pública, muitas delas desde então ocorrendo nos bastidores; tornaram-se privatizadas (LE BRETON, 2006, p. 21).

As cadeiras posicionadas para que os corpos estejam alinhados em fileiras, uso de uniformes/fardamentos, os horários para a entrada e a permanência nos banheiros, entre outras normas, são algumas das mais evidentes regras de disciplinamento corporal/comportamental proposto no cotidiano escolar:

Se pensarmos no corpo, uma das coisas que mais aprendemos na escola – alunos, professores, orientadores, diretores, funcionários, enfim, todos nós que passamos pela instituição – é levar os corpos de determinadas maneiras e privilegiar certo tipo de relações corporais, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam a instituição. As cadeiras colocadas de acordo com alguma posição predeterminada, os corpos alinhados nas fileiras nos pátios, o uso de uniformes e outras normas sobre vestimenta, as regras para controlar a entrada e a permanência nos banheiros são algumas das mais evidentes técnicas de disciplinamento corporal (KOHAN, 2008, p.15).

Na verdade, os “padrões” que são ensinados na escola são tidos os socialmente aceitos, portanto, devem ser interiorizados pelos indivíduos e utilizados nos relacionamentos com as pessoas e consigo mesmo. Conforme explica Krotsch (2014):

A escola como espaço socializador inculca normas e valores socialmente aceitos, e reprime condutas inapropriadas. Seu êxito pode manifestar-se, por exemplo, a partir dos sentimentos de vergonha e culpa que expressam quem ‘se forma’ neste espaço. Supomos que na escola nos ensinam como nos comportar corretamente e que qualquer desvio a respeito dessa expectativa deveria ser condenado interiormente (autocontrole das emoções) por cada sujeito através da internalização dos sentimentos (p.74).

Segundo Norbert Elias (2006), a civilização é também “[...] uma auto-regulação individual de impulsos do comportamento momentâneo, condicionado por afetos e pulsões, ou desvio desses impulsos de seus fins primários para fins secundários, e eventualmente também sua reconfiguração sublimada” (p.21). Esse processo está atrelado à individualização do ser humano e à sua vida social (socialização).

Brandão (2009) corrobora essa reflexão pertinente sobre a regulação e autorregulação dos comportamentos dos sujeitos:

Assim o controle pode ser o controle exercido pelo Estado sobre os indivíduos, através de suas leis, como pode ser o controle exercido pelos outros indivíduos dentro do convívio social, ou pode ser ainda, o controle exercido pelo próprio indivíduos sobre si mesmo, o chamado autocontrole. Para Elias, o autocontrole é o

código social de conduta, gravado tão fortemente nos indivíduos, que torna-se um elemento constituinte do próprio ser, agindo até quando o indivíduos encontra-se sozinho (BRANDÃO, 2009, p.83).

Como foi observado, o autocontrole desperta o sentimento de “vergonha” para ser desenvolvido, pois quando acontecem os desvios das regras, este sentimento promove a percepção da ausência de civilidade. Elias e Scotson (2000) afirmam que a construção de fantasias depreciativas, para os grupos *outsider*, e enaltecidas, para o grupo que se considera estabelecido, é fundamental para sustentar os níveis nas relações de poder. Krottsch (2014) esclarece:

Quando um professor ou um pai diz a uma criança ‘você é um sem vergonha’, o que ele assinala é a ausência, o fato do filho ou aluno não estar fazendo o que se pretende como correto. ‘Viu o que você fez?!’ é a queixa que tenta fazer surgir a culpa e a vergonha em quem é apontado como transgressor, para que se reconheça como tal; ‘vá para um canto e pense no que fez’. A vergonha e a culpa já resolveram a questão, pois mesmo sem uma confissão aparente, a falta é internalizada e a civilidade julgada como conduta, isto é, ‘como direção’ (KROTTSCH, 2014, p.75).

As relações humanas são tecidas nas tramas cotidianas de interdependências, portanto, o cotidiano escolar não segue uma rotina linear, como frequentemente este é representado. O cotidiano não tem fronteiras (físicas e simbólicas) intransponíveis de poder, pois estas são constituídas nas relações humanas de caráter processual (ELIAS, 2008, p.88).

O descompasso entre as regras e as ações/posturas dos/as alunos/as pode ser justificado pelo fato de que as regras foram elaboradas, estabelecidas e executadas de forma isolada e autoritária, de modo que os/as estudantes não têm o sentimento de pertencimento das regras e nem compreendem completamente o significado delas para o funcionamento da escola. Os relatos dos/as discentes foram pautados na negação da existência das regras na escola. A negação é nitidamente observada nesse contexto, não pela inexistência de regras e normas, mas pela ausência de significância e pertencimento destas para as suas vivências no cotidiano escolar. Sobre isso, destacamos alguns dos relatos dos alunos/as que retratam estas reflexões. Quando questionados se eles conhecem ou poderiam explicar as funcionalidades das regras da “Chica”, responderam: “Não” (Aluna 5). “*Não tenho esse conhecimento bem esclarecido. Não tenho esse conhecimento, só imposição*” (Aluno 4). “*Não conheço*” (Aluno 1). “*Como eu disse, não funcionam as regras na escola; há desinteresse tanto dos alunos quanto da escola. Deve sim impor regras na escola para que seja mais organizado e possa funcionar. Há quebras das regras, mas de um jeito ou de outras temos que obedecer. Só é possível se conviver com regras*” (Aluna 13). “*As regras na “Chica” eu acho que não são*

*muito respeitadas e para concluir na maioria das vezes nem sei onde começou as regras para serem exercidas” (Aluna 18). “Não falo mais nesse assunto de regra, ela não tem significado pra minha vida” (Aluna 2).*

Esses depoimentos expressam claramente qual é o conhecimento e o relacionamento dos/as alunos/as com as regras. O simples e significativo “não” reforça a ideia de que esses sujeitos não têm um vínculo de proximidade no sentido de pertencimento as normas monocraticamente impostas. Estas não têm sentido, não são exercidas de forma democrática, não respeitam as carências dos estudantes, não são discutidas.

Aqui, vale a pena trazermos novamente o pensamento eliasiano. Ao tratar do poder, segundo Norbert Elias (2008), este está presente nos grupos e/ou indivíduos que podem reter ou monopolizar aquilo que outros necessitam, mas estes também têm poder. Na escola, a direção, os docentes, funcionários e discentes todos têm alguma parcela de poder no cotidiano escolar. Obviamente, essa parcela é desigual, no entanto, para que o poder exista é necessária uma movimentação de indivíduos e/ou grupos sobre um referencial. No tocante à nossa pesquisa, a *regra escolar* é o ponto referencial, é a partir dela que o poder será exercido na teia de interdependências no cotidiano da instituição.

A escola exerce a sua parcela (maior) de poder, impondo normas e regras escolares, já os alunos/as exercem a parcela (menor). Existe nessa relação uma interdependência funcional na qual o poder está sendo desenvolvido. Os/as alunos e alunas constroem jogos de poder em campos invisíveis e micropolíticos no cotidiano, na apropriação de ações e posturas que buscam “saídas”, fazendo vazar grades, cadeados e muros, tanto nas fronteiras materiais quanto nas simbólicas, através de interdições sutis, dentro das salas de aulas, no horário de intervalo, nas idas e vindas dos sanitários.

Para dar continuidade à proposta da dissertação, é preciso contextualizar o *locus* dessa pesquisa, mostrando os aspectos físicos, simbólicos e históricos da escola, dos seus sujeitos e de sua localização.

### **3. O ATO INAUGURAL DA “CHICA”: DESDOBRAMENTOS NAS RELAÇÕES DE PODER ENTRE ESTABELECIDOS E OUTSIDERS**

#### **3.1 Mapeando os antecedentes do Ato Inaugural: revisitando a história da fé e da enxada na luta pela educação pública lagoassequense**

Para o desenvolvimento do presente trabalho, torna-se importante situar historicamente o município de Lagoa Seca, a fim de perceber como esta história (nas suas formas simbólicas e materiais) influencia a história da escola pesquisada. Duas histórias que se constituem intrinsecamente conectadas. A tradição da população lagoassequense é (re)construída cotidianamente no pátio da escola, através das ações dos discentes, como fizeram, outrora, seus parentes (comunidade escolar).

Localizada na região metropolitana de Campina Grande, e a 129 km de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, com agradável clima tropical úmido, com temperatura média anual em torno de 22°C, a cidade de Lagoa Seca<sup>24</sup> constitui-se como ponto estratégico e de fácil circulação de visitantes. A história de Lagoa Seca e de sua educação está entrelaçada às “ordens religiosas” na Paraíba e à criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Os religiosos franciscanos foram a principal ordem que se estabeleceu no município e contribuíram para o processo escolarização e de desenvolvimento da cidade, e o sindicato atuou na difusão do sentimento de valorização da população local.

Sobre a influência franciscana em Lagoa Seca, especificamente no âmbito educacional dialogamos, com Kellyana da Silva Lustosa (2014), formada em história pela UFCG, e com Samara Rafaela dos Santos Silva (2010), formada em pedagogia pela UEPB. Ambas são naturais da cidade de Lagoa Seca e desenvolveram estudos sobre os aspectos educacionais lagoassequenses.

Os franciscanos<sup>25</sup> chegaram, no ano de 1939, à região que se tornaria, em 1964, município de Lagoa Seca. Lá, os religiosos contruíram um convento para funcionar como um núcleo educacional e vocacional da Ordem dos Franciscanos, que, nesse período, retiraram-se da Alemanha devido à ascensão do nazismo. Lustosa (2014) apresenta algumas considerações

---

<sup>24</sup>Segundo o Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizado no ano de 2010, a população de lagoassequense é de aproximadamente 25.911 habitantes. Destes, 13.168 são do sexo feminino e 12.743 do sexo masculino, sendo a maioria dessa população residente na zona rural.

<sup>25</sup> Esse tema é trabalhado pela graduada em história Kellyana da Silva Lustosa no TCC, apresentado em 11/09/2014 pela UFCG. O trabalho encontra-se disponível no acervo do departamento de história da referida universidade.

sobre a escolha, a vinda e instalação dos frades franciscanos em Lagoa Seca, mostrando a influência deles mesmo antes da municipalização da cidade:

De certa forma, Campina Grande ocupava lugar estratégico no Estado da Paraíba, era referência de comércio no interior do Nordeste. E Lagoa Seca, a essa época, era apenas distrito da Campina Grande, permanecendo subordinada a esta até o ano de 1964. A implantação do convento franciscano contribuiu para o desenvolvimento dessa localidade. Primeiramente, a chegada de tal projeto mobilizou a população de Lagoa Seca, que, segundo os depoimentos, acolheu muito bem a comunidade franciscana que formaria o Colégio. Frei Pedro Westermann e Frei Lamberto Hotting foram os dois primeiros frades a chegarem a Lagoa Seca para iniciar a tarefa de construção do Convento, [...] numa terça-feira, 28 de novembro de 1939 (LUSTOSA, 2014, p.24)

Lagoa Seca foi escolhida para ser a sede do Convento e Colégio Seráfico de Santo Antônio (Convento Ipuarana), principalmente pelos seus aspectos naturais (clima ameno, terreno fértil e água potável abundante) e pela sua fácil localização. A religiosidade da população é uma característica marcante da história e do desenvolvimento do município; a educação e a economia começaram a ganhar notoriedade e impulso com os franciscanos:

Neste estudo, privilegia-se o fator cultural desempenhado por uma instituição religiosa (Convento e Colégio Seráfico de Santo Antonio) na vida de uma cidade em formação (Lagoa Seca), entendendo o funcionamento do Colégio Seráfico para além da religiosidade, logo, considerando o fator religioso como um espaço de produção cultural e de representações sociais. Uma vez que a religião é algo social e corresponde a determinadas condições históricas das sociedades, importa, neste caso, não tanto fazer uma abordagem das expressões religiosas dos habitantes de Lagoa Seca, mas sim, refletir como o desenvolvimento da cidade esteve atrelado ao desenvolvimento do Convento franciscano e o papel dos franciscanos na vida dessa sociedade. Assim, considerando que as crenças e práticas religiosas serviram como meios culturalmente determinados de manter e regular relações humanas, analisar as relações estabelecidas entre o Convento e a Cidade (LUSTOSA, 2014, p.28)

Para o pequeno povoado de Lagoa Seca, a construção desse Convento representou o “aumento do movimento de pessoas nessa localidade, gerando empregos, mas principalmente, fortaleceu o fator cultural e religioso” (LUSTOSA, 2014, p.26). As formas simbólicas e materiais dessa influência são percebidas nos diferentes momentos analisados nesta pesquisa.

Lagoa Seca foi um dos primeiros municípios a ter o sindicato rural implantado. Segundo o Estatuto Interno, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Lagoa Seca<sup>26</sup> (STRLS)

---

<sup>26</sup> A pesquisadora já tem um texto aprofundado sobre a história do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Lagoa Seca, intitulado “ENTRE OS CALOS DA VASSOURA E DA ENXADA: REVISITANDO A HISTÓRIA DA TRABALHADORA RURAL DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA (1980-1992)”, que foi a monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2012. Encontra-se disponível no departamento de História da UEPB.

foi fundado no dia 18 do mês julho do ano de 1971, no entanto, seu reconhecimento legal só aconteceu no dia 29 do mês de dezembro do ano de 1976.

Antes da emancipação política de Lagoa Seca, no até então distrito, existia uma delegacia sindical, ligada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Campina Grande. Com a emancipação política de Lagoa Seca e o forte apoio da Igreja Católica local, representada pelo vigário Frei Liberato, em 1971, foi fundado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Lagoa Seca e eleita a sua primeira direção:

Segundo Nelson Ferreira dos Santos, atual presidente do sindicato, foi o vigário Frei Liberato que iniciou o desejo de construir um Sindicato próprio para o município de Lagoa Seca, após 1964. Ele convidou o Senhor Celestino Pereira da Silva, residente do mencionado município e ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Campina Grande, para fundar o Sindicato Rural de Lagoa Seca. Nesse período, o prefeito da cidade era João Jerônimo da Costa. Na manhã do dia dezoito de julho de mil novecentos e setenta e um (18/07/1971), num dia de domingo, após a missa na antiga Igreja situada no centro da cidade, também conhecido pela população de morro, foi eleita a única chapa concorrente, pois as demais não puderam concorrer ao pleito por não terem a quantidade de membros necessários. A primeira direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Lagoa Seca (STRLS) foi composta apenas de homens agricultores (GERTRUDES, 2012, p. 51).

O STRLS faz parte da história do município e da educação pública local, participando das movimentações populares em prol da escola de qualidade para os/as filhos/as dos agricultores e agricultoras. O sindicato utilizou, estrategicamente, as tradições religiosas locais para atrair sindicalizados/as, realizando uma espécie de catequese para as crianças filhos e filhas dos agricultores sócios. Apoiada pela Igreja Católica, essa iniciativa sindical também oferecia reforço escolar nas disciplinas de português e matemática.

A influência dessas duas “instituições” é percebida expressamente nos desenrolar da história da cidade, da população e, em especial, da escola pesquisada. Ambas participaram direta e indiretamente das movimentações da comunidade escolar em prol da educação. Por esta razão, foram consideradas “ameaçadoras” pelas autoridades políticas locais, pois, representavam um fator influenciável no aumento do gradiente de poder da população lagoassequense.

A ausência de um sistema educacional público era sentida pela população lagoassequense. Nesse período, o distrito não dispunha de recursos para desenvolver tal sistema. Subordinado, administrativamente, à Campina Grande, o povoado não dispunha de verbas para manter escolas, e as autoridades político-administrativas campineses o menosprezavam.

Durante o pleito eleitoral de 1930, o candidato a prefeito de Campina Grande, Lafaiete Cavalcante, prometeu que, se o povoado o “ajudasse” a se eleger, “abriria” uma escola pública. Lafaiete foi eleito e a primeira “escola” pública do povoado começou a funcionar na casa do Senhor José Jerônimo da Costa, situada no sítio Floriano, atualmente distrito do município de Lagoa Seca.

Na complexa história da educação pública de Lagoa Seca, a politicagem<sup>27</sup> é percebida ostensivamente como fator degradante. Nitidamente, as autoridades locais tentavam, em diferentes situações e épocas, “controlar” os rumos da educação pública do município, almejavam monopolizar este espaço a fim de torná-lo um lugar (físico e simbólico) para o exercício de seus mandos e desmandos. A politicagem foi e é um entrave para o desenvolvimento do sistema educacional público de qualidade da cidade.

A escola que funcionava num quarto da casa do Senhor José Jerônimo da Costa foi fechada por motivos políticos em 1933. Quando Lafaiete saiu da prefeitura, as verbas destinadas à manutenção da escola foram bloqueadas. A comunidade escolar não ficou conformada com essa situação. Uniu-se e foi atrás de influências políticas para tentar reabrir a escola:

O fechamento da escola foi motivo de grande preocupação para os pais dos alunos já que as crianças não tinham onde estudar. Depois de três meses do fechamento da escola, alguns pais recorreram a políticos influentes e conseguiram contratar uma nova professora que era vinculada ao Estado (SANTOS, 2007, p.102).

Apesar das mobilizações sociais, que paulatinamente vão evidenciando a força e a astúcia do pequeno povoado, a população ainda não contava com um prédio apropriado para a escola. A luta da comunidade escolar, destacadamente a dos/as pais/mães, era para adquirir uma/o professora/o para seus/suas filhos/as. Foi, então, enviada uma professora, porém, sem nenhum recurso para sua estadia nem para o funcionamento da sede escolar. A comunidade escolar, mesmo com todas as dificuldades, conseguir manter a escola ativa:

Severina Cândido dos Santos foi a professora enviada pelo Estado para lecionar em Lagoa Seca. Ela era diplomada na Escola Normal da Paraíba, em João Pessoa. Logo que chegou a Lagoa Seca, a professora não tinha um local onde dar suas aulas, nem onde morar. José Jerônimo da Costa cedeu sua casa para hospedar a professora e também a sala de sua casa para que funcionasse uma sala de aula. Alguns meses depois, Rogaciano Borges, comerciante influente, alugou uma casa na Rua Cícero Faustino da Silva, onde a escola passou a funcionar (SANTOS, 2007, p.102).

---

<sup>27</sup> Neste texto, o termo politicagem será utilizado no sentido de uma política que tem por objetivo atender aos interesses pessoais ou trocar favores particulares em benefício próprio.

Com a aposentadoria dessa professora, a escola passou a ser administrada pelas senhoras Maria de Lourdes e Adalgisa Cavalcante, que, na época, também lecionavam no lugar. Porém, outra vez a escola precisou ser fechada, porque as professoras haviam sido transferidas, por motivos políticos (SILVA, 2010).

Aqui fica claro como a politicagem almeja controlar e limitar os feitos positivos da educação para a população, assim como aconteceu no Ato Inaugural da “Chica” na década de 1980 e também como essa influência esteve presente nas regras da escola. Podemos observar que, em meados da década de 1930, os empecilhos políticos que prejudicavam a educação eram simbolizados pela manutenção de uma escola (na realidade um cômodo de uma casa) e pela permanência de uma professora para lecionar. Na década de 1980, essa problemática foi no sentido de prolongar a construção e inauguração de um prédio digno para funcionar uma instituição escolar. Atualmente, o entrave caracteriza-se pela gestão escolar ser por “indicação” política e não uma eleição democrática.

É importante interrogar essas constatações e extrair delas observações pertinentes à nossa pesquisa, contextualizando, nesse sentido, o fio que conecta as práticas dos estabelecidos e dos *outsiders*. As ações/posturas dos políticos locais se desenvolveram em distintas épocas e situações, no sentido de reafirmar o caráter provisório e inferior dos *outsiders* em relação ao seu lugar de estabelecido. Nesta pesquisa, ao analisar os dados, observou-se, principalmente, que esse caráter provisório é representado pelo materialismo do prédio escolar e sua localização. As politicagens agiam atribuindo valores depreciativos sobre o “lar” da educação *outsider* em Lagoa Seca, chamando-o de um “local de má fama na região.

Segundo Silva (2010), em 1938, além da Escola Pública, a escola particular do Professor Dantas era bastante frequentada. Porém, com a saída das professoras, a Escola Pública fechou e a escola do Professor Dantas passou a ser a única alternativa educacional para as crianças do local. A escola, mesmo sendo particular, era muito modesta e a maioria dos/as alunos/as pagava simbolicamente pelas aulas. Mesmo sendo um valor modesto, a população era pobre e não tinha como pagar. Então, a tradição religiosa e a luta da comunidade escolar uniram-se em prol da educação de Lagoa Seca:

Todavia, a grande preocupação dos pais que não podiam pagar pela educação dos seus filhos era a ausência de escolas públicas no Município. Com base nessa preocupação, os frades Franciscanos transformaram uma antiga casa de farinha em uma nova escola com o nome de Escola Paroquial São José. E foi a partir desta iniciativa dos frades Franciscanos que a educação em Lagoa Seca começou a dar sinais de mudanças. Com a construção e, conseqüentemente, o funcionamento da nova escola, a prefeitura de Campina Grande-PB, o Estado e a Paróquia contrataram novas professoras (SILVA, 2010, p.20).

Nesse sentido, torna-se propício refletir sobre a cidade de Lagoa Seca, sua formação e o papel religioso/cultural desempenhado pela presença dos franciscanos nessa localidade, tendo em vista que o funcionamento de uma instituição religiosa deve ser entendido a partir de sua profunda imersão no contexto e na vida da sociedade onde se encontra inserida.

A emancipação política do município foi palco de grandes controversas. A população estava dividida na opinião sobre o desmembramento do município com Campina Grande. A um só tempo, as pessoas percebiam o descaso das autoridades campinenses com o povoado, e também entendiam a fragilidade da economia local, que não tinha impulso próprio, e era voltada para a agricultura familiar, predominando o cultivo de produtos hortifrutigranjeiros (laranja, banana, chuchu, batatinha, mandioca, verduras em geral). Sobre a municipalização de Lagoa Seca, destacamos a reflexão de Lustosa:

Na condição de distrito, não só na religiosidade, mas também econômica e politicamente, Lagoa Seca dependia de Campina Grande. A economia girava em torno da agricultura e a comercialização dos produtos era feita, principalmente, nas feiras de Campina Grande. A cidade foi emancipada em 04 de Janeiro de 1964, pela Lei nº 3.133, instituída pelo governador Pedro Moreno Gondim. O projeto foi do deputado estadual, Manuel Barbosa, mas uma parcela da população não queria a emancipação, como expressa a fala do senhor João Anacleto, antigo morador de Lagoa Seca: “*Manoel Barbosa foi que emancipou [a cidade], mas o povo não queria, João Jerônimo era um*”. O Sr. João Jerônimo, citado na entrevista, tratava-se do presidente da Câmara de vereadores de Campina Grande à época, que foi morador de Lagoa Seca e se opôs ao projeto de Manuel Barbosa para emancipação de Lagoa Seca, junto com parcela da população. Dessa forma, o novo município enfrentou dificuldades financeiras e administrativas, durante o período de transição política, pois Lagoa Seca não apresentava uma economia independente que pudesse manter a cidade, sem a ajuda de Campina Grande, e as querelas políticas se intensificavam na região (LUSTOSA, 2014, p.30-31).

A implantação do ensino público no município de Lagoa Seca antecedeu a própria emancipação política da cidade. As dificuldades para alfabetizar a população eram enormes, as aulas aconteciam nos cômodos das casas, não existia prédio apropriado nem um sistema educacional público. As precariedades não cessavam, exceto no período eleitoral em que os políticos de Campina Grande se direcionavam ao distrito para “garantir” seus votos e traziam medidas paliativas (como giz, cadeiras, quadros negros etc., muitos dos quais já haviam sido usados nas escolas de Campina Grande; o que “restava” era trazido) e belas e duvidosas promessas sobre a construção de grupos escolares e a implantação do ensino público. A politicagem sempre foi entrave para educação local, até os dias de hoje.

Segundo Silva (2010), até o ano de 1939, a comunidade escolar passava por frequentes constrangimentos e menosprezos pelas representações políticas. A cada mudança eleitoral, a

educação estava vulnerável a ter suas atividades paralisadas, o ano letivo era incerto, os proprietários dos quartos das casas que funcionavam como salas de aulas eram inconstantes e também fechavam as portas quando algo lhes desagradava. Quando isso acontecia, a única alternativa era pagar pelos estudos. Contudo, a maioria da população era humilde e não tinha recurso para manter os filhos na escola particular.

A saúde da população também foi outra dimensão que foi subsidiada pela ordem dos franciscanos. Os frades construíram um centro médico, chamado de “Centro Paroquial de Assistência Social - CEPAS”<sup>28</sup>, para atender as principais necessidades médicas da população. Eram oferecidos vários atendimentos gratuitos: odontológicos, ginecológicos, clínicos em geral, pequenas cirurgias, pediatria e maternidade. Nesse sentido, a população sentia-se “aos cuidados dos franciscanos”. Com receio, os políticos da época interviram nesses atendimentos, e só depois que fosse feito um convênio com a prefeitura municipal, é que os atendimentos poderiam voltar a funcionar. Passadas algumas décadas, a administração municipal tentou monopolizar a administração do centro e bloquear o convênio com os franciscanos. Estes não aceitaram a proposta. Então, a prefeitura bloqueou todos os recursos destinados aos centros, pressionando o fim dos atendimentos médicos. Esse processo desencadeou mobilizações da população em massa. Isso é de significativa relevância e, até o presente momento, não existe nenhuma pesquisa voltada a esse assunto específico. Como esse processo é objeto de estudo desta dissertação, as investigações sobre ele poderão ser realizadas em estudos futuros pela pesquisadora.

De acordo com Silva (2010), uma das primeiras ações realizadas pelos franciscanos em prol da educação de Lagoa Seca foi a transformação de uma antiga casa de farinha em escola, que foi chamada Escola Paroquial São José. A partir disso, os políticos com receio de que os frades prejudicassem seus votos “garantidos”, começaram a “disponibilizar” poucos recursos para o funcionamento da educação em Lagoa Seca.

Com o aumento do número de estudantes no município, era preciso outra escola para atender à crescente demanda. Nesse cenário, surgiu a “Chica”. O prédio inicial em que a escola funcionou, em 1969, era um galpão chamado Grupo Escolar Francisca Martiniano da Rocha.

---

<sup>28</sup> Os dados obtidos sobre o Centro Paroquial de Assistência Social – CEPAS foram concedidos pelo atual vigário da Paróquia do município de Lagoa Seca, Frei Francisco Gonçalves de Sousa, e também pelos depoimentos da senhora Maria Lânia Albuquerque (utilizou o atendimento de maternidade no ano de 1997), e da senhora Margarete de Souza Gertrudes (realizou os atendimentos médicos e participou da mobilização popular em prol do CEPAS). Ambos os depoimentos foram concedidos à pesquisadora, em 29/02/2016.

Podemos dizer que, mesmo após a emancipação política, a economia de Lagoa Seca continuou condicionada à cidade de Campina Grande, principalmente porque os agricultores vendiam seus produtos no comércio da feira livre campinense, para manter a renda familiar. Sobre os anos seguintes após a emancipação política deste município, argumenta Silva (2010):

Toda a educação do Município foi bastante influenciada pela presença das instituições católicas que se instalaram no local, a exemplo dos Franciscanos e dos Irmãos Maristas, sendo ambos importantes para sua emancipação que aconteceu no dia 04 de janeiro de 1964. Após a emancipação, os administradores da cidade começaram a investir em educação, moradia, saúde, entre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento da mesma que, aos poucos, foi crescendo e se tornando cada dia mais independente (p. 35).

A população lagoassequense tem forte tradição religiosa. É nesses espaços religiosos que se desenvolvem as principais e mais ativas sociabilidades e/ou manifestações populares dessa sociedade. A religião predominante é a católica, nesse sentido, grande parte das manifestações populares girava em torno dessa denominação, como relata a historiadora Elisângela Jerônimo dos Santos: “as manifestações populares que aconteciam em Lagoa Seca estavam quase sempre relacionadas aos acontecimentos religiosos” (SANTOS, 2007, p.92).

A escola não é uma instituição apolítica, ela está inserida nas divergências socioculturais. Ao longo da enigmática história da educação, foi utilizada na propagação de uma dita cultura universalizante, que servia ao poder de um grupo dominante. Não disponibilizava oportunidades igualitárias de acesso e permanência a um sistema educativo de qualidade. Priorizando uma escola transmissora de padrões universais e “equivocados”, a escola transmite padrões de comportamentos, bem como ideias e valores. Ora, esses modelos, divulgados como “universais e abstratos”, geralmente não são tão universais assim, pertencendo a um determinado segmento social.

É preciso criticar o discurso ideológico vinculado à realidade da educação para que não se separe o pensar do agir, entendendo a contradição ocultada no cotidiano escolar. Frequentemente, o espaço escolar se preocupa em enquadrar os sujeitos nos padrões preestabelecidos de caráter moral e passivo.

Segundo Clifford Geertz (2012), é preciso contextualizar o objeto de estudo e compreender sua especificidade local, a fim de situar o saber local dos seus sujeitos. Nesse sentido, é preciso pensar sobre o pensamento. O pensamento é um ato mental, assim como também é um ato cultural, de tal forma que deve ser entendido não restrito à sua singularidade

do processo mental. Convém analisá-lo etnograficamente, atentando para o ambiente (simbólico e material) específico ao qual ele pertence e confere sentido.

Portanto, para analisar como os/as alunos/as agem diante das regras escolares atualmente, é preciso contextualizar o saber local do qual fazem parte e suas prováveis origens. Também é imprescindível perceber as peculiaridades locais da história do município e da escola e as sociabilidades da comunidade escolar nos desdobramentos dessas histórias.

Para conseguirmos compreender essas indagações, é preciso “descobrir como é que os outros, além-mar ou do outro lado do corredor, organizam seu universo de significados” (GEERTZ, 1997, p. 226). No nosso caso, é necessário analisar os efeitos do Ato Inaugural desta instituição, observando a lógica local e suas nuances e peculiaridades. Com isso, o pensamento “deve ser compreendido [...] através de uma descrição daquele mundo específico onde este pensamento faz algum sentido”, juntamente com as “formas simbólicas” praticadas nele. Temos o desafio de compreender o entendimento dos sujeitos que realizaram o Ato Inaugural e também perceber, através das formas simbólicas, como isto é entendido atualmente na “Chica”. Através desse caminho, poderemos “captar conceitos que, para outras pessoas, são de experiência-próxima e fazê-los de uma forma tão eficaz que nos permita estabelecer uma conexão esclarecedora com os conceitos de experiência-distante” (GEERTZ, 1997, p. 88).

Assim, como a religião, o sindicato dos agricultores teve forte influência no desenvolvimento de Lagoa Seca, e faz parte da lógica do pensamento lagoassequense e da história da escola pesquisada. O Sindicato e a ordem religiosa aparentemente subsidiaram a luta desses *outsiders* povo contra a politicagem estabelecida, a fé e a enxada foram os elementos que caracterizaram essas reivindicações.

Ao pesquisar, analisar e escrever sobre nosso objeto de estudo, evidenciava-se o legado de um povo astuto e valente, que “arregaça a manga” e luta contra os mandos e desmandos das autoridades locais. São pais, mães, professores/as, estudantes, frades, sindicalistas, que, ao longo da nada linear história lagoassequense, uniu forças para o desenvolvimento de um povoado e, em especial, de sua educação escolar. Foi imprescindível um olhar mais amplo sobre a história do município e de sua população numa dimensão “totalizante” a fim de especificar dentro do total o nosso objeto de estudo e, assim, estabelecer diálogo contínuo entre essas duas dimensões. Como Geertz assevera, “é a visão das partes através da totalidade, que é a causa de sua existência, e vice-versa” (GEERTZ, 1997, 105). Portanto, os mínimos detalhes tecidos diariamente pelos sujeitos estão em contínuo movimento de interdependência com os detalhes de grandes proporções. Estudamos no

próximo tópico como o legado lagoassequense de outrora está sendo (re)constituído na contemporaneidade.

### 3.2 O complexo processo do Ato Inaugural da “Chica”

O Ato Inaugural da Chica foi analisado à luz do conceito eliasiano de *processos sociais*, que são grandes transformações em longo prazo, que se desenvolvem em caráter de ascensão ou declínio dependendo dos critérios. O direcionamento das investigações e determinações dos processos sociais depende tanto de pares conceituais semelhantes, ou opostos, envolvidos nas estruturas e tensões da dinâmica processual de cada época e situação.

A escola pesquisada é conhecida e representada tradicionalmente na comunidade escolar como “Chica”. Recebe esse nome por causa da derivação do nome Francisca. A maioria dos documentos e eventos propostos e desenvolvidos pela escola utiliza esse nome simbólico. A escola recebeu o nome de Francisca Martiniano da Rocha, em homenagem feita pelo então prefeito Francisco Camilo à sua sogra, senhora de grande destaque pela posição financeira de que dispunha na cidade, mesmo não tendo desempenhado qualquer atividade profissional ou pessoal ligada à educação escolar de Lagoa Seca.

Nesse sentido, o próprio nome da escola é um elemento simbólico que transparece gradiente de poder, e repercute no imaginário social da população lagoassequense. Num contexto em que “dar” nome a uma escola é limitado a homenagens pessoais, sem qualquer reflexão sobre a relevância do homenageado para o processo educacional, é notório a presença arbitrária da politicagem.

Identificamos, ao longo da pesquisa, que a população lagoassequense não cruza os braços nem baixa a cabeça para os mandos e desmandos das autoridades políticas. Os sujeitos burlam essas ordens, tanto que a escola é inaugurada, pela comunidade escolar, fora dos poderes constituídos. Eliasianamente, a comunidade escolar, nessa figuração, são os *outsiders*, enquanto as autoridades políticas locais são os estabelecidos.

Oficialmente, a “Chica” não foi inaugurada, isto é, a escola não teve a solenidade extraordinária que as demais do município tiveram, antes do início de suas atividades. A comunidade lutou e decidiu que a escola começaria a funcionar mesmo sem o Ato Inaugural de praxe. A tomada de decisão pela comunidade, em algumas situações (como a do Ato Inaugural), revela um pouco da peculiaridade do *locus* da pesquisa, atos estes que reverberam ainda hoje na ação organizativa da escola. Atos que são percebidos nitidamente como posturas *outsiders* daqueles/as que estão “fora” do padrão proposto pelos estabelecidos.

Normalmente, quando os prédios das instituições públicas são construídos, reformados e/ou transferidos passam por uma solenidade de inauguração. Com as escolas não é diferente. O primeiro prédio no qual a escola funcionou foi num galpão adaptado provisoriamente para receber os alunos e professores. Antes de as atividades escolares iniciarem, o prefeito da época, Sr. Francisco Camilo de Oliveira, e o Vice-prefeito, o Sr. José Cavalcante de Araújo, fizeram um breve discurso, ressaltando à comunidade o caráter provisório da alocação da escola naquele prédio e informando que um novo e adequado prédio, em breve, seria construído.

Identificamos nesse discurso uma posição de poder estabelecida, na qual se tenta sujeitar, gradativamente, a população local a seus mandos. Primeiro, é “dado” um galpão como medida provisória para conter os ânimos e reivindicações da comunidade escolar; apenas depois seria construído um prédio adequado. Na tradição lagoassequense, as relações entre estabelecidos e *outsiders* foram sendo constituídas pelo desenvolvimento sistemático de ações capciosas através das oportunidades de poder e do “monopólio dos meios de orientação e de controle das forças invisíveis como instrumentos de dominação é uma arma de exclusão” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 47). Portanto, a comunidade escolar é excluída dos planos prioritários das autoridades locais. Porém, tal exclusão é e foi também uma arma da comunidade escolar para reivindicar, a partir no seu lugar *outsider*, o respeito aos seus direitos.

As atividades na escola foram iniciadas no ano de 1969. Um ano antes de sair o decreto oficial de sua legitimidade para funcionamento, que foi estabelecido pelo Poder Executivo, através do Decreto nº 4970/70 de 20 de fevereiro do ano de 1970, “criando” legalmente a escola pesquisada. Percebemos que essa situação revela outro elemento simbólico do imaginário dessa população. A “Chica” foi uma escola da ditadura, não foi “criada” sem intencionalidades, mas com interesses ocultados, por isso o povo não deveria inaugurar e sim “assistir” à inauguração. Na verdade, a inauguração é um ato dos estabelecidos, já a invasão é claramente um ato *outsiders* caracterizada pela violação da norma proposta do “bom modelo”, que oficialmente inaugura.

A antiga sede da escola era localizada no bairro da Bela Vista, s/n, na cidade de Lagoa Seca-PB. Nesse período, a instituição chamava-se “Grupo Escolar Francisca Martiniano da Rocha”. Nele, funcionava a educação infantil até à (antiga) 4ª série, o que hoje se denomina o 5º ano do ensino fundamental (de nove anos). A escola possuía seis professoras, uma auxiliar de serviços gerais e uma diretora. A primeira diretora foi a senhora Itamar do Ó, que foi substituída posteriormente pela Senhora Adalgisa Quintino. As diretoras eram

“nomeadas/indicadas” pelas autoridades locais, mais uma vez evidenciando a influência direta e indireta da politicagem na educação do município de Lagoa Seca.

Nessa época, a escola enfrentava sérios problemas, dentre os quais estavam sua precária instalação (elétrica e física) e sua localização. A escola ficava próxima a uma bifurcação na BR-104, localizada entre os municípios de Lagoa Seca e de São Sebastião de Lagoa de Roça. Esse trecho é popularmente conhecido como o “triângulo da morte”, pois nele ocorreram e ocorrem frequentes e graves acidentes automobilísticos, com várias vítimas fatais.

Nesse sentido, diariamente, os/as estudantes precisavam conviver com situações de vulnerabilidade, tanto nas dependências internas, com fragilidade e precariedade da estrutura, quanto das externas (localização perigosa). Essas dificuldades motivaram intensas reivindicações da comunidade e que resultaram em ações improvisadas para “amenizar” as adversidades, como pintar as paredes da escola e a criação de uma lombada (conhecido no município como quebra-molas) de concreto em frente à escola. Ainda imperava o discurso das autoridades políticas de que o prédio era provisório, e que, portanto, não poderiam investir na recuperação do mesmo. Ao que parece, estas ações paliativas acabaram por atrasar ainda mais a construção do novo prédio, tendo em vista que as principais reivindicações da comunidade terem sido “atendidas” e as críticas abrandadas momentaneamente. Isso fez com a escola funcionasse durante 15 anos nesse galpão improvisado.

O ambiente escolar dos *outsiders* é mostrado como uma improvisação permanente. Como Elias e Scotson (2000) asseveram:

O grupo estabelecido tende a atribuir ao grupo *outsiders* características ruins como meio de afirmar sua superioridade e manter, firmemente, o outro grupo em seu lugar de inferioridade. O ambiente destinado ao outsider é representado pelas características como “menos agradáveis”, “menos boas”, “menos dignas” (p. 166).

Diante de muitas promessas sobre a construção do novo prédio para a instituição, em meados do ano de 1983, iniciou-se a tão sonhada construção da nova sede da escola, localizada no centro da cidade, na Rua Lucas da Rocha. Foi durante a gestão da professora Maria das Neves Acioli (natural de Lagoa Seca) que a obra teve início. A comunidade escolar alegrou-se com este ato inicial e esperava ansiosa pelo fim da construção. Segundo a Professora<sup>29</sup> A, “*cada fileira de tijolo colocada era motivo de esperança e de um suspiro que valeu a pena a luta incessante*”. Nessa declaração, percebemos o sentimento de não

---

<sup>29</sup> Depoimento concedido à pesquisador, em 29/04/2015.

conformismo predominante na comunidade escolar, eles/as não foram “obedientes” aos interesses dominantes dos estabelecidos, que desejavam manter o caráter provisório e ruim da educação e da escola.

A construção do novo prédio durou aproximadamente um ano e meio e foi realizada durante a gestão estadual de Wilson Leite Braga<sup>30</sup>, então governador da Paraíba (1983-1986), aliado do Sr. Francisco José de Oliveira Coutinho (Bola Coutinho), à época prefeito de Lagoa Seca. Os governos municipal e estadual trabalharam em parceria, e tudo, aparentemente, caminhava “bem”. Entre o final do ano de 1984 e o início de 1985, a construção, enfim, pode ser concluída. A comunidade escolar vibrava com essa vitória e esperava ansiosa pela solenidade de inauguração e, conseqüentemente, pela transferência da escola. No entanto, essa solenidade foi remarcada por muitas vezes. Então, os dirigentes governamentais do município de Lagoa Seca difundiram o seguinte lema, segundo a professora A, “*A inauguração será na próxima semana, quando o governador Braga poderá participar!*”. De fato, o então governador não comparecia à cidade para inaugurar a escola. Como relata a professora A: “*Quando o prefeito da cidade, Sr. Francisco José de Oliveira Coutinho, queria liberar o prédio para ser lavado e organizado para as aulas, o governador da Paraíba Wilson Leite Braga não autorizava o Ato de Inauguração, por não poder comparecer à solenidade. Essa era a justificativa segundo o prefeito* (PROFESSORA A).

A demora da construção do novo prédio da escola é percebida como um fator e/ou uma justificativa para o distanciamento de quaisquer características que atribuam ao grupo *outsider* (a comunidade escolar) um traço positivo com teor plausível de uma benévola estabilidade, pois isto colocaria em risco a superioridade dos estabelecidos. Nesta linha de pensamento, do ponto de vista das autoridades políticas (os estabelecidos), “o povo era visto como uma bomba relógio sem cultura e sem lei que podia explodir a qualquer momento em anarquia e desordem social” (FISKE, 1995, p.1). Portanto, às vezes, a comunidade escolar acreditava nas “promessas” dos estabelecidos, e, às vezes, também em sua maioria,

---

<sup>30</sup> Governador da Paraíba (1983/1986): No ano de 1982, em plena Ditadura Militar no Brasil e depois de vários anos como parlamentar federal, Wilson Braga, então filiado ao extinto PDS, candidata-se a governador da Paraíba, sendo assim eleito para ocupar o Palácio da Redenção, com 509.855 (58,48%) contra 358.146 (41,08%) do candidato derrotado Antônio Mariz, do PMDB. Wilson, embora ex-partidário do ministro da Guerra, e malufista, aproximou-se do planalto, capturando as legendas PDS e PFL. Ao ex-governador Burity, cujos partidários foram desalojados dos cargos federais e estadual, restou incorporar-se ao PTB, como legenda de pequena expressão. [...] O governador Wilson Braga tornou-se um dos políticos que mais captaram recursos no mercado de capitais, distinguindo-se pelas realizações materiais. O grande problema é que iniciativas do período 1970/94, caracterizadas pelo gigantismo – estádios, viadutos, hotéis cinco estrelas, complexos turísticos, estradas por muitos consideradas desnecessárias, *piers* praianos, espaços culturais – ou não foram concluídas ou não trouxeram retorno. Disponível em: <http://historiadaparaiba.blogspot.com.br/2008/11/paraba-e-redemocratizao-no-pas>. Acessado em 05/05/2015 às 19:00 h.

desafiavam essas promessas. Na figuração estabelecidos-*outsiders*, “há um espaço entre as normas sociais e sua aplicação em circunstâncias particulares, um espaço onde a obediência ou a contestação é negociada” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.2). O Ato Inaugural da “Chica” constitui um terreno (material e simbólico) fecundo onde essas reflexões foram e são ativas.

A comunidade escolar se reorganizou e mobilizou a população em prol da transferência da escola para o novo prédio, reivindicando uma atitude imediata dos dirigentes governamentais do município para a efetiva posse e inauguração. Diante dessa situação, provavelmente o prefeito Francisco José de Oliveira Coutinho, com receio dos ânimos populares e do período eleitoral que se aproximava, já que a comunidade escolar era uma “bomba relógio”, procurou os dirigentes estaduais para encontrarem uma “solução” para essa situação. Recorreu ao então Secretário de Educação do Estado, o senhor Rui Dantas, para que a inauguração acontecesse o mais rápido possível com ou sem a presença do governador.

Nessa perspectiva, a reivindicação de um “lugar/espaço” digno para os *outsiders* é e era uma ameaça à posição privilegiada dos estabelecidos, como corrobora Elias e Scotson:

Os recém-chegados que se fixaram no loteamento foram vistos como uma ameaça a essa ordem, não porque tivessem qualquer intenção de perturbá-la, mas porque seu comportamento levava os velhos residentes a achar que qualquer contato estreito com eles rebaixaria seu próprio status, que os arrastaria para baixo, para um status inferior em sua própria estima e na do mundo geral, e que reduzia o prestígio de seu bairro, com todas as possibilidades de orgulho e satisfação que lhe estavam ligadas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 47).

Pais, professores/as, funcionários, alunos/as e demais representantes *outsiders* da sociedade local se uniram e não esperaram mais o ato de aprovação estadual para a transferência da escola para o novo prédio. No final do mês de abril<sup>31</sup> do ano de 1986, aconteceu a posse popular da escola, que, segundo o prefeito, foi uma “invasão” e não uma “inauguração”. Tal ato popular vai construindo nitidamente “outra” perspectiva do poder no imaginário desses agentes sociais. A comunidade estabeleceu um equilíbrio de poder na balança desigual das disparidades existentes na figuração *outsiders*-estabelecidos. Como Elias e Scotson elencam, “nada é mais característico do que o equilíbrio de poder extremamente desigual, nesses casos, do que a impossibilidade de os grupos *outsiders* retaliarem com termos

---

<sup>31</sup> O mês de abril é dotado de significado para esta pesquisa, o mês que em 1986 o Ato Inaugural da “Chica” foi espetacularmente protagonizado pela população lagoassequense. Exatamente 30 anos depois, essa “ação” é investigada, analisada e apresentada pela pesquisadora, em parceria com seu orientador, e com o apoio da banca examinadora. Ora! Esta dissertação é também um efeito não planejado do Ato Inaugural. Formamos uma figuração resultante de um processo não planejado nem intencional. Na “mesa” de avaliação deste texto, tecemos nossas interdependências, isto é, uma das consequências que não foi, de modo algum, intencionada na execução do Ato, há três décadas.

de estigmatizantes equivalentes para se referirem ao grupo estabelecido” (Elias e Scotson, 2000, p.27).

As autoridades políticas atribuíram valores depreciativos para caracterizar as ações da comunidade escolar em prol da abertura do novo prédio da escola. Associavam essas ações a uma postura grosseira, inferior, vil, desclassificada, baixa, vulgar, entre outras depreciações. A figuração estabelecidos-*outsiders* aparece claramente nessa análise do Ato Inaugural: o estabelecido tenta, a todo custo, desqualificar as ações dos *outsiders* através da rejeição e estigmatização, pois o grupo estabelecido se sente ameaçado pelo poder exercido pelos *outsiders*. Segundo Elias e Scotson (2000), “a circulação de fofocas depreciativas [*blame gossip*] e a autoimagem imaculada dos *outsiders* podem ser considerados traços constantes desse tipo de figuração” (p.45).

O município é sede de um dos primeiros sindicatos rurais do brejo paraibano e seus fundadores e aliados/as ajudaram na luta pela inauguração da escola. No Ato Inaugural, o sindicato emprestou enxadas, carroças, pá, entre outros instrumentos. A ordem religiosa franciscana também contribuiu para esse acontecimento, assim como já participavam na luta pela educação escolar pública de Lagoa Seca, desde da década de 1930.

Pode-se considerar, no mínimo, como inusitada a atitude da comunidade de “invadir” e tomar posse do prédio. Segundo a Professora B, “*uma multidão (pais, professores/as, funcionários, o padeiro, os seminaristas, pedreiros etc.) ajudou a retirar os arames farpados que cercavam o novo prédio, lavaram e também carregaram, literalmente, nos braços as carteiras, os quadros negros e os armários do antigo prédio*”. Nesse sentido, a “bomba relógio explodiu” e seus estilhaços foram sentidos ao longo das gerações desses sujeitos na “Chica”. As consequências e efeitos desse Ato não são totalmente determinados pelas relações sociais desenvolvidas naquele momento, contudo jamais a história dessa escola não pode delas se livrar. Como Geertz afirma, “homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (1978, p. 15).

As redes de interdependência entre os indivíduos e a distribuição de poder são desenvolvidas no Ato Inaugural através das ações dos populares lagoassequenses. Estas não foram sistematicamente planejadas, programadas e ou previstas. Elas foram, segundo os dados obtidos da pesquisa, construídas/tecidas e, paralelamente, redimensionadas o tempo todo, de acordo com as necessidades que a situação demandava. O pensamento eliasiano faz reflexão sobre ações deste porte. Para Elias, a interdependência, a figuração e o poder devem ser analisados em um contínuo processo de constituição e transformação a longo prazo.

Nessa perspectiva, a comunidade mostrou que o poder, assim como Elias escreve, é um jogo arbitrário e multifacetário e se desenvolve em múltiplas situações e contextos, e, assim, “constitui um elemento integral de todas as relações humanas” (ELIAS, 2008, p.80). Portanto, identificamos claramente que a população em questão utilizou astutamente seu gradiente de poder (mínimo) para torná-lo maior em suas repercussões, afirmando, assim, deslocamentos de *poder* local.

Podemos tentar desvendar o enigma do jogo de poder exercido no Ato Inaugural, relatando e analisando a dita “invasão” do novo prédio da escola, a partir da visão de uma pessoa que vivenciou isso:

*Quando participei da invasão do prédio, iria começar a estudar na antiga 5ª série, ajudei lavando prédio. Foram momentos únicos. Lembro bem dona Marta, esposa de Do Ó, limpando os banheiros junto com a gente, e nossa ansiedade em começar as aulas. Tínhamos um desejo de aprender, um desejo de fazer parte da mudança, escola nova, sonhos multiplicados. Não era uma folha de papel, ou meia dúzia de palavras do governador que iria nos conter em usar o que é nosso. Meu Pai ajudou carregando e colocando os quadros negros nas salas. [...] (PROFESSORA “B”).*

A declaração da professora reforça significativamente nossos argumentos de que ocorreram deslocamentos de poder no Ato Inaugural, sobretudo porque “fornece um indício da barreira emocional erguida nesse tipo de figuração pelos estabelecidos contra os *outsiders*” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 25). Nesse caso, essa “barreira” foi transitável/flexível, pois os *outsiders* conseguiram, mesmo que por instantes, criar valores significativos que lhes conferiam um sentimento de orgulho grupal, como é nítido na frase “*tínhamos um desejo de aprender, um desejo de fazer parte da mudança, escola nova, sonhos multiplicados*”.

Ainda sobre o depoimento da Professora B, quando é colocado que “*não era uma folha de papel, ou meia dúzia de palavras do governador que iria nos conter em usar o que é nosso*”, o sentimento de pertencimento a um espaço digno é explicitamente percebido. Este pertencimento pode ser provavelmente vinculado às lutas que estes/as realizaram e vinham realizando desde década de 1930 em prol da construção de um prédio digno para escola funcionar.

A transferência extraoficial durou menos de uma semana e o Ato Inaugural inesperado repercutiu em toda a região. Então, o prefeito da época, Sr. Francisco José de Oliveira Coutinho, e o governador, Wilson Leite Braga, reuniram-se às pressas e entraram em um suposto “acordo” que autorizava, ironicamente, a transferência da escola para o novo prédio, o que, na realidade, já havia ocorrido. O prefeito mudou seu discurso sobre a “invasão” da escola, ressaltando que a transferência fora concedida por ele e autorizada pelo governador.

Observamos a reversão, feita pelo prefeito, do Ato exercido pela comunidade escolar. Inicialmente, o Ato foi tido como uma “invasão” e, portanto, como ilegítimo. Como não conseguiram controlar a comunidade escolar, foi restabelecido um Ato Inaugural legitimado pelo prefeito.

Diante disso, o governador designou ao Secretário de Educação, Rui Dantas, que providenciasse uma solenidade para o Ato de Inauguração oficial da escola. Como a transferência já havia sido realizada de fato, o então Secretário de Educação providenciou a mudança dos termos do nome da escola, que, a partir de inauguração oficial, passou a se denominar “Colégio Estadual Francisca Martiniano da Rocha”, continuando com o mesmo apelido “Chica”. A solenidade de inauguração aconteceu no “dia” do início das aulas do ano 1986 (contudo, o ano letivo já havia começado). Contou com a presença do prefeito Francisco José de Oliveira Coutinho e do Secretário de Educação Rui Dantas, que fixaram na frente da escola uma faixa de tecido com o “novo” nome da instituição. Podemos referir essa situação à ideias de Elias (2000), que ressalta o receio dos estabelecidos com as oportunidades de poder utilizadas pelos *outsiders*:

Um profundo ressentimento pode igualmente surgir (...), sobretudo entre aqueles que têm a impressão de que seu status está ameaçado, aqueles cuja consciência de seu próprio valor está ferida e que não se sentem em segurança. (...) a ordem das coisas que aparece para os grupos estabelecidos como natural começa então a vacilar. Seu status social superior, que é constitutivo do sentimento que o indivíduo tem de seu próprio valor e do orgulho pessoal de diversas de seus membros, é ameaçado pelo fato de que os membros do grupo outsiders, na verdade desprezados, reivindicam não apenas uma igualdade social, mas também uma igualdade humana (ELIAS, 2001, p. 135-136).

A escola começou a funcionar com os anos finais do ensino fundamental (atualmente os anos finais do ensino fundamental de nove anos são do 6º até o 9º ano) no ano em que seu novo prédio foi criado e inaugurado. O Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo o Projeto Político Pedagógico (2014) da escola, foram sendo, gradativamente, incluídos na grade curricular (não foram encontrados registros que datam dessas implementações) e foram distribuídos durante três turnos: manhã, tarde e noite.

Os empecilhos da politicagem continuaram sendo desenvolvidos cotidianamente na escola, principalmente com as “indicações” dos diretores(as)/gestores(as). Nesse sentido, a nomeação da gestão escolar era e é representada como um instrumento utilizado explicita e implicitamente pelos políticos para dar continuidade a seus mandos/desmandos nessa instituição.

A “indicação” da gestão escolar prejudica a mobilização de pessoas, a racionalização dos recursos, as condições para o oferecimento de um ensino de qualidade a todos os membros da comunidade escolar, pois a “indicação” política envolve limitações administrativas e pedagógicas. O gestor/a não é “livre” para propor e elaborar coletivamente “metas educacionais e posicionamento frente aos objetivos educacionais, sociais e políticos (...)” (SCHNECKENBERG, 2005, p. 09). Como Burak (2003) ressalta,

[...] quando há nomeação/indicação pelo poder público, o diretor fica mais suscetível às pressões dos agentes hierárquicos, de modo que algumas de suas ações são influenciadas e influenciam, por sua vez, a sua manutenção no cargo, ou seja, para se manter no cargo, o diretor acaba “cumprindo ordens” (p.17).

As gestões escolares da “Chica” foram quase “todas” indicadas por políticos. Desde o Ato Inaugural até a atualidade, a escola esteve e está a mercê dos cargos de “confiança” política, não evidenciando, assim, a veiculação com ações mais democráticas por parte dos/as gestores/as, já que “a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo” (VASCONCELLOS, 2002, p. 61). Essa perspectiva não é percebida na “Chica”.

Podemos intuir que o “cuidado” de os políticos sempre indicarem gestores/as para a “Chica” está entrelaçado ao receio da participação da comunidade escolar nas metas educacionais, pois os *outsiders* são uma ameaça à posição de “superioridade” dos estabelecidos. A indicação de gestores/as é uma forma de apaziguar essa ameaça. Sobre isso, Dourado problematiza:

Ao se tomar o diretor como representante do Poder Executivo, fica imobilizada a abertura de canais legítimos de participação, à medida em que o diretor prescinde do respaldo da comunidade escolar, trabalhando, pois, numa situação em si, instrumentalizadora de práticas autoritárias (DOURADO, 1995, apud PARO, 2003, p.14).

Reivindicação, luta, resistência e astúcia são elementos presentes na história e nas vivências na/da escola pesquisada e revelam o engajamento na tomada de decisão pela comunidade. Com isso, como esta pesquisa evidenciou, estes elementos repercutem ainda hoje nas tramas tecidas cotidianamente na escola. A comunidade escolar e, em destaque, a figura dos/as estudantes não se “enquadraram” nas limitações do modelo proposto pelos estabelecidos (autoridades políticas locais e a gestão escolar). Como Elias e Scotson (2000) refletem, “em regra, tais comunidades esperam que os novatos se adaptem a suas normas e

crenças; esperam que eles se submetam a suas formas de controle social e demonstrem, de modo geral, a disposição de ‘se enquadrar’” (p.65).

Dando continuidade à história da “Chica”, relata-se no próximo tópico quais os profissionais e os discentes que atualmente a compõem. Destacamos que este texto é elaborado com ênfase na descrição, justificando-se que o intuito maior deste tópico é descrever quais os sujeitos que são designados/as, considerados/as e percebidos/as como estabelecidos e quais são os *outsiders*. Procuramos, também, evidenciar qual a estrutura física e o patrimônio público que a escola atualmente possui.

### **3.3 A figuração *outsiders*-estabelecidos na contemporaneidade: Identificando quem são os sujeitos da “Chica”**

A escola conta com um número significativo de funcionários e docentes. Segundo o quadro de integrantes, no ano letivo de 2015, a escola era composta por um gestor, dois adjuntos, um secretário, dois coordenadores do Programa Mais Educação, 67 professores/as e 32 funcionários, entre agentes administrativos, auxiliares de serviços gerais e porteiros. Seria esta a atual composição dos estabelecidos da “Chica”?

No ano letivo de 2015, foram matriculados/as 1.490 alunos/as, distribuídos/as nas seguintes turmas e turnos: pela manhã, 27 turmas; à tarde, 18 turmas; à noite, 17 turmas. Os discentes têm uma faixa etária entre 11 aos 55 anos. Estes, por sua vez, seriam os *outsiders* contemporâneos?

A maioria dos/as alunos/as da escola reside na Zona Rural e a maior parte destes/as estuda no ensino médio, pois existem três escolas espalhadas nas dependências do município que trabalham com os alunos do 6º até o 9º ano. Duas, dessas escolas, estão localizadas nos distritos rurais de Campinote e do Alvinho. A outra escola está situada na zona urbana.

Quando os alunos terminam o ensino fundamental I e II nas instituições municipais, direcionam-se, em sua maioria, para a escola pesquisada a fim de cursar o ensino médio, sendo esta a única escola pública que detém esse nível de ensino na cidade. Outro motivo para a maioria dos/as estudantes estudar nela é o transporte escolar que garante a locomoção dos/as alunos/as da zona rural para a zona urbana.

A escola possui, fisicamente, as seguintes repartições: uma sala dos professores, que tem duas grandes janelas defronte sempre abertas, no entanto, raramente, os/as alunos/as a frequentam. Esse espaço possui um local reservado com computador para os professores e livros de vários autores sobre o ensino, aprendizagem, currículo, entre outros temas

relacionados à educação. Casualmente, algum/a professor/a utiliza o acervo de livros. Quando questionados sobre o motivo da não utilização desse espaço, em sua maioria, respondem que é “*pela falta de tempo*”, “*por causa da longa carga horária*”, ou pelo “*não interesse pelos temas abordados nos livros*”. Deduzimos que há, aparentemente, uma possível acomodação/estagnação de ler e de se apropriar de novas temáticas e metodologias, porém essas constatações não são elementos de interesse da presente pesquisa, podendo ser foco de pesquisas futuras.

A escola possui 15 salas de aula, que funcionam em três horários (manhã, tarde e noite). Dessas, apenas oito têm ventilador, o que é motivo de grande desconforto entre os/as alunos/as do ensino fundamental (que em não têm ventilador nas salas. Os alunos do ensino médio contam com salas com ventiladores). Aparentemente, estabeleceu-se uma tensão na relação de poder, posto que os alunos relatam que apenas o ensino médio tem ventilador por ser uma modalidade escolar mais elevada. No entanto, os alunos do ensino médio afirmam ter apenas um ventilador – em mau estado de funcionamento –, o que é pouco para uma sala de aula com a média de 30 a 45 alunos. Sobre isso, pautados na perspectiva eliasiana, constatamos que internamente os próprios alunos/as *outsiders* percebem seus diferentes níveis de poder e também as divergências internas que contribuem para a formação de dois grupos, igualmente *outsiders*. Os/as alunos/as do ensino médio são considerados e reconhecidos como os “líderes” da escola. Esse aspecto de liderança é visivelmente percebido no desenrolar das reivindicações estudantis.

O que problematizamos nessa direção é o processo pelo qual os alunos se apropriam e se reconhecem do e no espaço escolar. Não são agentes passivos, eles/as reivindicam suas necessidades e desejos. Os espaços mais visitados pelos/as alunos/as, professores/as e os/as funcionários/as são a secretaria e a sala da direção. Esses lugares são frequentados como forma de expressar suas indagações, medos, insucessos. São espaços de reivindicação permanente.

Um dos motivos de *reivindicação* e indignação por parte dos alunos é a quadra poliesportiva. Esta, que deveria ser um espaço de socialização e lazer, encontra-se em um estado precário, servindo apenas como lugar de negação, pois que não desperta o interesse nem de meninas nem dos meninos. Estes últimos são os que mais reclamam da falta de reparo da quadra. Evidencia-se a continuidade do espaço da educação *outsiders* com características “inferiores e ruins”, como ocorreram em outrora<sup>32</sup> nas décadas de 1930 e 1980.

---

<sup>32</sup> Na década de 1930, a escola era um cômodo de uma casa sem recursos. Na década de 1980, foi um galpão improvisado, sem infraestrutura. .

A cantina, o pátio, e o banheiro (nas dependências da escola existem três banheiros, um para os professores e funcionários, um para as meninas e outro para os meninos) são os espaços mais frequentados pelos/as alunos/as. Espaços de socialização e lazer.

Em sua maioria, quando perguntados o porquê do apego a esses espaços, eles/as respondem que é onde podem se sentir “livres”, conversar, atender ao celular. Movimentar-se por esses espaços é uma questão de sociabilidade e cada “grupo”<sup>33</sup> tem os seus preferidos. As meninas vivem no banheiro, embelezando-se. Aquele, segundo as mesmas, é o local mais propício para “atualizar o papo”, por ser reservado e longe dos meninos, e por ter um espelho, o que lhes garante a visualização do seu *look* por completo. Portanto, o banheiro feminino é um *pit stop* cotidiano.

Os meninos preferem circular no pátio e na cantina e, frequentemente, estão conversando com as merendeiras sobre o cardápio. Eles sempre ajudam a recolher os pratos, talheres e copos que ficam espalhados pelo pátio da escola, depois do intervalo. Em troca dessas “ajudas”, os meninos repetem a merenda. No entanto, esse “favorecimento” só acontece nos dias em que é servido cachorro-quente, bolo ou macarronada, o que sugere que tais “auxílios” são, na realidade, estratégias utilizadas pelos meninos em prol de benefício próprio.

A sala de vídeo e/ou computação e a biblioteca são espaços pouco utilizados pelos/as professores/as e alunos/as. Os professores/as explicam que esse local é mal conservado e exala um odor quase insuportável de mofo. A gestão, no entanto, relata que esse mau cheiro se deve, inclusive, pelo não funcionamento das salas. A gestão diz que não limpa os espaços porque não percebe interesse dos docentes em fazer uso dos mesmos. Já os docentes afirmam que não utilizam esses espaços porque não são higienizados frequentemente. Com isso, possivelmente, os/as alunos/as são prejudicados por não poderem utilizar recursos tecnológicos diversificados para adquirir novos conhecimentos. Nenhuma dessas questões foi mencionada no último Projeto Político Pedagógico da escola, que é do ano de 2014.

A biblioteca conta com um acervo bastante diversificado, porém o espaço físico está sendo “dividido”, nos últimos três anos, para acomodar o depósito do material de expediente e para os equipamentos do *Projeto Mais Educação*. Evidentemente, esse espaço é mais um lugar negado aos/as alunos/as.

Consideramos que o cotidiano escolar se desenha na interação entre os sujeitos e os espaços (simbólicos e físicos). As regras são aparentemente designadas para manter a ordem

---

<sup>33</sup> O conceito de grupo usado nessa dissertação é referenciado no texto “Figurações e poder: um passeio à luz da teoria eliasiana” (2015), de Priscila Santos Canuto e Ricardo de Figueiredo Lucena.

nesse ambiente, no qual os vários sujeitos devem seguir padronizações igualitárias. Dessa forma, as regras escolares foram, paulatinamente, sendo estabelecidas com o intuito de construir um conjunto de técnicas e estratégias de controle dos corpos na escola, na tentativa de normalização.

Com isso, é preciso desmistificar a escola como espaço pronto e acabado, distante das convergências da realidade social. A educação está inserida nas relações de poder, é um lugar para discussão da reflexão crítica da cultura normativa, não é meramente um simples veículo transmissor de valores cristalizados ditos como “corretos”.

É preciso pensar a escola como espaço de conflitos, de lutas e resistências e problematizar a ideia do controle, da vigilância e da normalização do e no cotidiano escolar. Enfim, pensar como as várias práticas se tornaram frequentes e “aceitas” (na realidade essas práticas são impostas) nas escolas, que, equivocadamente, classificam-nas, hierarquizam-nas e as moralizam, determinando atitudes, hábitos e definindo aquilo que supostamente será aceitável.

O espaço escolar é vivo na dinâmica entre elementos físicos e simbólicos, como defendem Milstein e Mendes (2010). A escola é o espaço das contradições, dos avanços, enfrentamentos, das regras oficiais, das propostas e das regras simbólicas, construídas nos corredores, banheiros, portões e no pátio escolar. Finalmente, a prática escolar envolve interação, conflito e contradição. É, pois, nesse ambiente que a pesquisadora pretende desenvolver a presente investigação e dar conta das suas próprias inquietações.

### **3.4 Regras escolares da “Chica” e a construção da “disciplina”**

Sem pretensão de indicar soluções, a intenção é de apontar algumas questões e sugerir reflexões sobre a estrutura das regras escolares, tentando mostrar os meios de normalização, especialmente entre os anos de 2014 e 2015, na escolapesquisada.

O nome atribuído às regras escolares é “Orientações da “Chica””. A primeira vez que as regras escolares foram redigidas oficialmente, como elemento do currículo escolar, foi durante a gestão da Gestora A, entre os anos de 2006 e 2009. Esse documento, segundo a Gestora A, foi elaborado em parceria com os professores durante o planejamento inicial do ano letivo de 2006. De acordo com a Gestora A, a elaboração das regras ocorreu devido à necessidade de organizar a instituição, diante do aumento vertiginoso do consumo de drogas,

assaltos, bem como do aumento de matrículas da escola. Para a Gestora A<sup>34</sup>, infelizmente, Lagoa Seca deixava de ser uma cidade calma do interior:

*[...] Lagoa Seca vivia um momento tenso, a nossa escola sentia esse impacto. As drogas e roubos, antes tidos como algo estranho e longe, tornou-se cada vez mais presente e assustador. Outro motivo, foi que, durante esse ano, os ônibus que transportavam os estudantes da Zona Rural para a cidade de Campina Grande foram suspensos, com o intuito de aumentar as matrículas nas instituições do município e, assim, atrair mais verbas e beneficiar a educação de Lagoa Seca. A escola estava muito aberta, todos entravam e saíam, todos mandavam na instituição. Como gestora, deveria controlar essas turbulências. Para isso, era necessário por regra. (GESTORA “A”)*

Nesse sentido, segundo ela, as regras eram claras e tinham o intuito de identificar as/os estudantes e terceiros de má fé. A principal norma foi do fardamento obrigatório: ficou estabelecido que os/as alunos/as deveriam ir à escola usando a blusa da farda, calça jeans azul ou preta, tênis ou similares. As evangélicas poderiam usar saia nas mesmas cores, sendo o comprimento mínimo abaixo do joelho. Verifica-se no depoimento da Gestora A, que estas regras foram elaboradas para “*por regra*”, e que também teve o intuito de controlar a administração da escola, pois, “*todos mandavam na instituição*”. Desde então, as regras foram sendo reelaboradas nas gestões posteriores. Neste estudo, especificamos nossa análise sobre as regras dos anos de 2014 e 2015. O perfil de “imposição” e “controle monopolista na administração da escola” é nitidamente percebido também nas regras escolares analisadas.

As regras escolares, ou melhor, as *Orientações da “Chica” - 2014* são um “documento” constituído por apenas um texto reflexivo, intitulado “Recomeçar”, da autoria de Carlos Drummond de Andrade. As demais páginas são destinadas a observações sobre disciplinas e normas a cumprir, tais como: horários, dias letivos, especificações dos fardamentos, ambientes e equipamentos que podem ser utilizados, entre outras exigências.

O responsável pela elaboração da *Orientação da “Chica” – 2014* foi o gestor da escola. Segundo ele, a escola não tinha, na época, uma equipe pedagógica para produzir esse tipo de documento e, por esse motivo, ele mesmo elaborou. As regras foram fotocopiadas, entregues e explicadas aos professores/as e demais funcionários durante o planejamento inicial do ano letivo de 2014. Também foi afixada, em cada sala de aula, uma versão em tamanho ampliado das regras.

Numa análise figuracional, destacamos o fato de as regras serem produzidas por uma única pessoa. A postura do gestor é semelhante à de um monarca<sup>35</sup>. Ousamos, ainda,

---

<sup>34</sup> Depoimento concedido à autora em 27 de abril de 2015.

comparar essas duas figuras sob a celebre frase Luiz XIV, o Rei Sol: “O Estado sou eu”. Essas palavras expressam a centralização absoluta do poder ocorrida na consolidação do Absolutismo. Tal frase evidenciava que tudo (a Lei, a Justiça, a burocracia, a Ordem), no Estado francês, resumia-se à onipotência do soberano.

Considerando as distinções de cada época e de cada contexto, o gestor, ao afastar toda a comunidade escolar da produção das regras da escola, evidenciou que sua vontade estava acima da comunidade escolar. É nítido que o espetáculo absolutista foi representado com a postura monocrática do gestor. Um conjunto de normas/regras que deveriam ser pautadas no diálogo e participação de todos os sujeitos que formam a comunidade escolar, a fim de refletir sobre as carências e necessidades da realidade escolar da “Chica”, foi limitada à visão de uma única pessoa (o gestor).

A lógica de muitas declarações dos/as estudantes precisa ser identificada a essa figuração (única pessoa produz e impõe a regra). Quase que por unanimidade, os relatos estavam em consonância em relação ao não entendimento do significado das regras para a funcionalidade do cotidiano escolar. Claramente, o sentimento do não pertencimento às normas dos discentes pode ser compreendido pela ótica de que as regras não foram elaboradas pensando-se no diálogo com os/alunos, mas sim, na imposição de um modelo a ser seguido.

Durante o planejamento, acordou-se que os professores/as se encarregariam de explicar as regras aos/às alunos/as, e tentarem mostrar as suas funcionalidades durante a primeira aula do ano letivo (que dura cerca de quarenta e cinco minutos). Podemos observar que o tempo para “apresentar” as regras aos/às alunos/as é muito reduzido. Depois de ler as regras, não haveria provavelmente tempo para discuti-las. Conjecturamos que essa situação tenha sido mais uma estratégia do gestor, posto que as regras apenas seriam explanadas e não debatidas. Percebe-se que a direção escolar montou estratégias para que os discentes e docentes cumprissem as *regras da escola*. Estas regras estabelecidas não foram construídas com os/as alunos/as e nem professores/as, mas *para* eles.

As *Orientações da “Chica” – 2015* foram elaboradas seguindo o mesmo processo de elaboração do ano anterior, com o agravante de que elas ficaram restritas a uma versão bem menor (apenas uma página), sem texto reflexivo e calendários letivos. As regras foram resumidas em um tópico: “É proibido aos alunos”. Segundo o gestor, as regras do ano de 2015 eram uma continuidade das estabelecidas no ano anterior. Todos/as alunos/as receberam uma

---

<sup>35</sup> QUINTANEIRO, Tania. *Processo civilizador, sociedade e indivíduo na teoria sociológica de Norbert Elias*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2010, p.97.

cópia das regras e seus responsáveis legais deveriam preencher e um formulário em anexo, atestando que receberam as regras e que estavam a par do teor contido nas regras/normas da instituição. No Projeto Político Pedagógico da “Chica” não é dito nada sobre a elaboração do regimento. O que percebemos é que as ações e as propostas da escola são colocadas de forma desconexas. As normas disciplinares previstas no regimento escolar devem ter coerência com seu projeto pedagógico e com as políticas públicas educacionais.

Concordamos com as reflexões de Estrela (2002) sobre a importância de envolver os professores/as na criação e interpretação de regras escolares. Do contrário, as regras seriam provavelmente equivocadas e incompletas:

As regras de comportamento dos alunos que o professor institui ou leva os alunos a instituírem têm, pois, como pano de fundo um referencial normativo e axiológico que traduz não só a interpretação pessoal que cada professor faz das normas e valores veiculados pelo sistema educativo, das normas e valores próprios do estabelecimento escolar e do seu projeto educativo, como a interpretação que ele faz da ética profissional (ESTRELA, 2002, p.116).

Nessa perspectiva, é preciso haver coerência em todo o processo de elaboração, explanação e execução das regras/normas das escolas. Para que isso ocorra, faz-se, minimamente, necessário que os/as estudantes entendam claramente os motivos para criação das regras, suas funcionalidades e seus benefícios. Eles/as precisam participar desse processo como um todo e não apenas serem “convidados”. Sobre o “*convite*” que a escola faz para seus e suas alunos/as terem bons comportamentos, Canuto (2015) observa:

Temos nos espaços de educação, figurações de tensão, nas quais os alunos e alunas estão normalmente “convidados” a obedecer, fazer e ser que lhes dizem. Esse designer de manutenção do status de poder para a instituição já não consegue alcançar, muito menos satisfazer os anseios das novas gerações, que buscam um reequilíbrio nessa balança de força. Entender os desejos, e o papel ativo desses indivíduos como integrantes da sociedade, como complementares, e não “outsiders”, ou seres isolados, é um possível caminho a ser seguido (CANUTO, 2015, p.130).

É preciso questionar os valores pautados em obediência e silêncio como características que designam um/a bom/boa aluno/a e inquietar a visão de que estudante tem de escutar e, simplesmente, obedecer às regras no cotidiano escolar. É de se supor que uma escola com o legado de lutas, como é o caso da “Chica”, não ficaria “conformada” com essa situação, aceitando orientações como verdades absolutas a serem seguidas.

Se a escola como um todo tiver como base, para suas ações e propostas, a *solidariedade* e o *respeito*, suas relações serão provavelmente mais bem desenvolvidas e

estarão dentro de uma perspectiva que dialoga com a diversidade. E, assim, em vez de gerar o aumento da tensão e dos conflitos, promoverá a *alteridade*<sup>36</sup>. Convém lembrar que as normas não são estratificadas e imutáveis, elas são uma estrada de mão dupla que, simultaneamente, se constroem e sofrem influências dos sujeitos.

As regras, em qualquer situação, têm que preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro. Para estabelecer os limites em sala de aula (ou na escola), o educador vale-se de regras, que visam contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça, fomentar a responsabilidade por aquilo que ocorre na classe e o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões referentes à sala de aula e a escola (VINHA, 2003, p. 252).

No estabelecimento de regras e normas nas escolas são designados valores (simbólicos e materiais) institucionais que “esbarram” nos valores dos/as alunos/as, produzindo uma complexidade nas relações interpessoais.

Existe complexidade da interação entre os valores pessoais dos alunos e os valores que o sistema educativo se propõe transmitir, parecendo importante partir das representações dos alunos sobre o cumprimento das regras, os seus comportamentos, bem como as concepções de regra subjacentes, no sentido de clarificar a sua razão de ser e importância nas relações interpessoais e conviviais (AZEVEDO, 2009, p.64).

Na maioria das vezes, observa-se que, dentro das escolas, a *práxis* ainda se encontra presa aos primórdios da nossa história, alimentada por uma visão ainda cartesiana, que separa o corpo da mente. As posturas, as vozes, os gestos são controlados com o intuito de promover um “eficiente” processo educacional, que faz referência à passividade, ao disciplinamento e ao silêncio como atributos de um bom discente.

O controle do espaço físico das escolas é estabelecido como forma de organizar o ambiente escolar, a fim de criar fronteiras (simbólicas e físicas) nos espaços que os estudantes podem utilizar. Porém, os/as alunos/as reinventam essas regras escolares, encontrando nelas brechas, como explica os autores:

Decorre disso a importância de compreender que os limites que o espaço físico impõe, tanto os fixos – paredes, portas, janelas etc. – como os relativamente móveis – mobiliário – não estabelecem fronteiras totalmente intransponíveis, nem determinam características que por si só expressam o sentido disciplinador da escola (MILSTEIN; MENDES, 2010, p.54-55).

---

<sup>36</sup> Conforme supõe Reinaldo Fleuri: “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 497).

O cotidiano escolar se desenha na interação entre os sujeitos, os espaços (simbólicos e físicos) e os tempos da escola. O espaço escolar se torna vivo com a sociabilidade dos sujeitos. Conforme argumenta Juliatto:

No início de um novo período letivo, cada recanto da escola ganha novos sons e novas cores. O coração da escola parece receber novo impulso. É a algazarra dos alunos, o riso dos amigos que se reencontram, o encanto dos namorados que se descobrem, a rebeldia de alguns, o entusiasmo de quase todos. Salas cheias, corredores num vai-e-vem sem descanso, mesas de bibliotecas e de laboratórios apinhados de estudantes curiosos, mestres rodeados de seus alunos, mesas de cantinas animadas pelas conversas e brincadeiras (JULIATTO, 2007, p.61).

Os/as alunos/as que não se adéquam às regulações de tempo e espaços estabelecidos são rotulados de inadequados, indisciplinados, rebeldes, por provocarem a desestabilização na rotina escolar. Numa análise eliasiana figuracional, observa-se que as rotulações depreciativas, realizadas atualmente na escola, são reflexos daquelas feitas para caracterizar as ações/posturas da comunidade escolar durante o processo do Ato Inaugural. É importante contextualizar as ligações existentes entre os acontecimentos analisados para não os limitar a circunstâncias isoladas. De acordo com a concepção figuracional, podemos considerar que ambas as rotulações foram designadas para estigmatizar, inferiorizar e excluir aqueles/as que não se adéquam ao modelo moral estabelecido.

Assim, consideramos a escola como ambiente de constantes (re)negociações com as regularizações instituídas. Na concepção de Milstein e Mendes:

As regras implicadas nas maneiras de estar, mover-se, falar e atuar na escola, são marcadas no curso das interações das diferenças entre o adequado e o inadequado em cada momento e lugar da vida escolar. As regras e convenções se inscrevem no curso da ação, nos modos do que se faz na escola – na sala, no recreio, na saída, entrada, nos atos etc (MILSTEIN; MENDES, 2010, p.98).

Ao propor seus regimentos, as escolas precisam ser sensíveis às demandas do corpo discente, a fim de que se reduzam os conflitos internos e externos:

O confronto entre valores conflitantes e o esforço para encontrar normas e regras de ação que acolham a pluralidade e diversidade irão ajudar a criança a encontrar soluções para resolver os conflitos e adversidades com que se vai defrontar na vida futura e a saber escolher, a pouco e pouco, os que vão construir a sua própria escala de valores. Perante isto, entende-se necessário a construção de uma escola que se adapte às exigências sociais atuais e que ajuste as suas finalidades e práticas (AZEVEDO, 2009, p.65).

Nesse contexto, convém advertir que o processo de transformação de meros espectadores em protagonistas das normas não acontece de forma instantânea e automática. As mudanças poderão ocorrer ou não. É apenas participando da elaboração e negociação das normas que os/as alunos/as poderão perceber que elas não são valores imutáveis, mas meios, socioculturalmente instituídos, para o crescimento humano.

#### 4. NOTAS FIGURACIONAIS SOBRE AS DECLARAÇÕES DOS *OUTSIDERS* E OS JOGOS DE PODER DO COTIDIANO DA “CHICA”

Não podemos deixar de lado a turbulenta história da educação pública de Lagoa Seca, e em especial da história processual da escola pesquisada. Analisar os relatos dos/as alunos/as como algo isolado da história na “Chica”, é equivocado ou, no mínimo, uma inadvertência. Trata-se de uma escola que foi se constituindo a partir das ações de sujeitos *outsiders* (pais, professores/as, franciscanos, sindicalistas rurais, etc.) interdependentes, que foram capazes de juntar forças para jogar/enfrentar com os estabelecidos (políticos e gestão escolar) e reivindicar seus direitos. Por menor que fosse a força da jogada desses sujeitos, quando estes jogam simultaneamente e não mais separadamente, eles conseguem desmontar o monopólio de poder do estabelecidos.

Essas conquistas, na ótica eliasiana, são compreendidas como uma parte integrante e ativa da história processual da educação da cidade de Lagoa Seca e marcam, cotidianamente, a história da “Chica”. Na história nada linear da “Chica”, os estudantes reivindicam constantemente seus direitos, conforme revela a seguinte situação: os/as alunos/as uniram-se numa manhã de aula no pátio da escola para avaliar os últimos acontecimentos relacionados ao gestor escolar e a um professor de matemática<sup>37</sup>. A pesquisadora presenciou tanto o fato da tensão entre estes e também o desenrolar desse fato com o envolvimento dos/as alunos/as. Os termos mais pronunciados pelos estudantes foram “falta de respeito”. Eles gritavam, faziam cartazes como forma de demonstrar sua indignação pela ausência de respeito com a escola e com todos que fazem a escola.

No Ato Inaugural, da escola na década de 1980, pais, mães, professores/as e a comunidade escolar em geral saíram de suas casas para reivindicar abertura do novo prédio da escola. Em 2014, os/as alunos/as saíram da escola para reivindicar seus direitos nas ruas da cidade lagoassequense. Esses dois momentos têm características distintas, porém percebemos algumas continuidades, como o inconformismo e a luta por uma educação pública de qualidade. No histórico da escola, as gestões foram sempre indicações políticas, isto fragilizava as continuidades pedagógicas, pois a cada eleição nova equipe de gestão escolar era “indicada”. Tal descontinuidade desmotivava os discentes e docentes. Na visão de uma

---

<sup>37</sup> Essa situação foi detalhada no Primeiro Capítulo, nas páginas 32 e 33.

abordagem figuracional, a politicagem, como já discutimos anteriormente<sup>38</sup> foi um dos principais entraves para o desenvolvimento contínuo da rede municipal de ensino.

A única eleição para gestores que ocorreu dentro dos trâmites democráticos foi no ano de 2006. A chapa foi formada e o processo eleitoral ocorreu dentro da normalidade. Entretanto, autoridades políticas locais e da esfera estadual consideraram a eleição ilegal e indicaram um outro gestor para a direção da escola<sup>39</sup>. Então, a comunidade escolar arregaçou as mangas e juntou as vozes em prol da investidura do cargo de gestora escolar para a candidata eleita. Saíram às ruas com cartazes, declarando que eram contra os mandos e desmandos das autoridades políticas na escola. No entanto, os administradores estaduais não validaram as reivindicações e, em nota à comunidade escolar, informou que a eleição foi anulada porque o processo eleitoral não teve o período mínimo de 30 dias para transcorrer. Este deveria ser o período para o processo ocorrer e ser considerado legal.

No ano de 2011<sup>40</sup>, mais uma vez, os/as alunos se reuniram em prol do melhoramento da infraestrutura do prédio e das dependências da escola. Gritos, gestos, abaixo-assinados, mídia televisiva, foram os principais meios de reivindicação utilizados pelos/as estudantes para expressar as suas indignações. Mais uma vez, a menor parcela de poder (no caso dos estudantes) em relação ao maior gradiente de poder (a gestão escolar) conseguiu modificar as proporções de poder no âmbito escolar. Os/as alunos/as, ao reivindicarem seus direitos e expressarem suas indignações individualmente à gestão escolar, obtiveram um poder de voz e representação com uma proporção mínima, no entanto, quando os/as alunos/as se reúnem para juntos “jogarem” com a gestão escolar, o seu nível de poder e representação no cotidiano escolar aumentará proporcionalmente, como assevera Norbert Elias:

Imaginemos um jogo em que o jogador A, joga simultaneamente com vários adversários mais fracos, não separadamente, mas contra todos eles ao mesmo tempo. Assim, joga um jogo isoladamente contra um grupo de adversários, em que cada um por si é mais fraco do que A. Este modelo permite a formação de várias constelações no equilíbrio de poder. A mais simples é aquela em que os jogadores B, C, D e os seus colegas formam um grupo dirigido contra A, e não são perturbados por tensões entre si. [...] Sem dúvida que o facto de um grupo ser inequivocamente formado por muitos jogadores mais fracos representa um enfraquecimento para a superioridade de A (ELIAS, 2008, p. 90).

<sup>38</sup> As discussões que envolvem o termo “politicagem” nesta dissertação foram feitas ao longo do texto nas páginas: 14, 15, 62, 63, 65, 68, 69, 71, 77 e 127.

<sup>39</sup> A reflexão aguçada sobre os prejuízos da “indicação” para gestão escolar é desenvolvida no tópico 3.3 - *O complexo processo do Ato Inaugural da “Chica”*, nas páginas 77 e 78.

<sup>40</sup> Matéria de Cláudia Gomes e Assis Silva, veiculada nesta terça-feira, dia 07/11/2011, na Tv Borborema/SBT de Campina Grande-PB. Disponível no you tube: <<[https://www.youtube.com/watch?v=\\_r3eWBYlh3o](https://www.youtube.com/watch?v=_r3eWBYlh3o)>>

As identidades e as diferenças dos/as alunos/as fazem parte do processo de legitimação e/ou negação do legado desta escola, que é atravessado por múltiplas tensões, lutas, resistências. O papel das regularidades no atual ambiente escolar, aparentemente, foi sendo designado pelas autoridades locais através das “indicações de diretores/as”. Estes/as “indicados/as”, por sua vez, afirmavam que a desordem escolar resultava das manifestações arbitrárias dos alunos/as contra as normas propostas. Portanto, segundo os/as gestores indicados/as, seu cargo de confiança não tem qualquer “ligação” com a desordem.

Nos cenários mencionados, da década de 1930 e 1980 e dos anos de 2006, 2011 e 2014, parece-nos prodigioso evidenciar que os/as alunos/as avaliam, dentro da própria escola, as práticas de poder e controle monopolista existentes. As práticas são dotadas de significados e valores que condensam saberes internalizados. As práticas também estão em constante processo de construção, que guarda/relembra o passado sociocultural e simultaneamente produz ações relativamente ajustadas e oportunas nos distintos momentos e lugares onde atuam.

Nessa linha de pensamento eliasiano, é importante compreender o conceito de identidade. Pautado numa perspectiva dinâmica, não há sujeitos fixos, eles se movem, adquirem novos sentidos dependendo do contexto que estejam inseridos. Assim sendo, o conceito de identidade pode ajudar a pensar sobre os discentes da “Chica”, já que se pretende analisar não apenas a elaboração das regras escolares, mas também problematizar as representações dos próprios alunos/as considerados *outsiders* diante de tais regras.

Segundo Silva (2013), a identidade e a diferença se traduzem, portanto, nas declarações sobre quem pertence e quem não pertence, demarcando fronteiras, classificando e normalizando. Percebe-se, nessa perspectiva, que a identidade nunca “é”, sempre “está sendo”. É desenvolvida nos mais variados sistemas de saber e significações dos contextos dos sujeitos e evidencia a diversidade de expressões do conhecimento da pessoa, do grupo e das visões de mundo.

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. Dizer isso não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição. Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável (SILVA, 2013, p.78).

Diante disso, as identidades são produzidas na relação dos sujeitos em seu grupo social, na prática do ambiente coletivo comum a todos, distinguindo-se, em parte, da prática

individual. A construção da identidade é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e socializado entre os sujeitos de um grupo. Este conceito de identidade, proposto por Silva (2013), mostra como a mesma é modificável e pode ser transformada nos processos cotidianos dos sujeitos.

Nesse sentido, as identidades, como já discutidas, não são estratificadas e imutáveis, elas são uma estrada de mão dupla que simultaneamente se constroem.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, à identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2013, p.84).

Nessa direção, percebemos que cada aluno/a expressa, particularmente, sua identidade, diferenciando sua perspectiva das demais num processo contínuo e relacional, assim como também pode (re) construí-la coletivamente. Consideramos, portanto, que existem duas dimensões acerca das identidades sociais: a primeira é relativa às identidades *individuais* de cada sujeito, a segunda dimensão engloba o *imaginário coletivo*, que é produzido pelo grupo e suas visões de mundo.

Coletivamente, os/as alunos/as partilham suas construções simbólicas das normas no cotidiano escolar, criando e/ou mantendo as relações de poder. Nesse sentido, os/as alunos/as responderam de forma muito semelhante à primeira pergunta do questionário, que era sobre o que eles entendiam por regra. Eles/as escreveram objetivamente que “*Regras são feitas para serem cumpridas e obedecidas, e são impostas*”. Seguimos esta análise, elencando os seguintes relatos:

*Regra foi feita para ser cumprida, mas tem muita gente que não sabe nem o que é regra. Eu na minha parte cumpro as regras em qualquer lugar ou até mesmo na escola, por mais que na escola não exista muita regra boa (Aluna 2).*

*Eu entendo que regra é alguma medida que deve ser seguida, tendo em vista que seja seguido por todas as pessoas, que estejam em um certo ambiente que tenha essas regras, ou seja, são medidas que devem ser seguidas como leis em uma sociedade Fechada (Aluno 9).*

*Regra é uma parte da moral que foi constituído pela sociedade, para que não haja conflitos entre os participantes de uma constituição. A regra é uma forma de impor limites aos indivíduos, que na maioria das vezes tentam burla-las” (Aluna 11).*

*As regras são impostas a sociedade para serem cumpridas, desde de pequeno observando elas, mas de vez em quando ocorre alguns desvios, porque a pessoa se sente preso nas regras” (Aluna 13).*

*Regra na minha concepção é toda maneira que as instituições ou até mesmo empresas tem como identificar e organizar seus alunos e empregados. Às vezes é chato cumprir as regras, mas é necessário” (Aluna 15)*

Percebemos que os discentes têm conhecimento prévio sobre a definição do termo “regra”, deixam transparecer suas inquietações e seus posicionamentos nas declarações. A Aluna 2 relata que sempre cumpre as regras, enfatiza que faz isso “*até mesmo na escola, por mais que na escola não exista muita regra boa*”. Tal frase mostra que a aluna segue, presumivelmente, as normas de diferentes lugares, mas, as da escola, ela não considera “boas”. Esta é, visivelmente, uma postura *outsider*, pois as regras foram elaboradas numa posição vertical de poder do estabelecido. O estranhamento dessa aluna revela o sentido de não pertencimento às regras escolares.

As declarações do Aluno 9 identificam o caráter crítico dos discentes. Para ele, a regra é uma “medida” que fecha as pessoas. Ao mencionar isso no questionário, ele coloca a palavra “Fechada”, com letra maiúscula. Isso pode, provavelmente, identificar a conotação negativa da regra. Ela não existe somente organizar o ambiente, mas para fechar/limitar as pessoas que estão nesse lugar. Destarte, a regra da escola é vista como mecanismo utilizado para fechar/moldar os sujeitos em identidades construídas de alunos/as “disciplinados/as”, o que, segundo Silva (2013), é uma forma determinar a identidade “correta”: “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2013, p.83).

A regra, para a Aluna 11, é uma “*moral*” criada para evitar conflitos na sociedade através da imposição de limites. Sobre isso, Julia (2001) postula que as regras “são um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (p.10). Na lógica da Aluna 11, as pessoas “*na maioria das vezes tentam burlá-las*”. É nítido nessa frase que a aluna reconhece que nem todas as pessoas atuam de maneira dita como “adequada”, existem os casos desviantes que burlam a “norma” da ordem escolar.

A representação da regra como algo ensinado desde infância e imposto à sociedade é colocada pela Aluna 13, que também observa a existência dos desvios das regras. Ela justifica que essa postura acontece “*porque a pessoa se sente preso nas regras*”. Novamente, nota-se,

aqui, um discurso *outsider*, no qual esses sujeitos não conseguem se enquadrar no “bom modelo” imposto pelos estabelecidos.

Já para a Aluna 15, a regra é uma forma de identificar e organizar os sujeitos. Ela considera que seguir as regras é “*chato*” e, paralelamente, assume a importância da existência da regra para a organização. Nas declarações destas alunas, é explícito o caráter *outsider* de seus posicionamentos. Conforme sugerem Elias e Scotson (2000), a burla, o desvio, o sentimento de aprisionamento são termos que remetem àqueles/as que não se enquadram no modelo moral dos estabelecidos.

Na maioria das respostas, a regra é vinculada ao termo “imposição”. As explicações são reveladas no sentido de que existem burlas, desvios e descumprimentos resultantes das limitações. As relações de poder desenvolvidas no contexto das regras supostamente transcenderam às concepções mencionadas pelos/as estudantes, que percebem que as regras são imposições. Sugerimos, como hipótese, que os/as alunos/as não consumem<sup>41</sup> as regras de uma forma neutra e tranquila, como a gestão escolar deseja. Eles e elas acham as rachaduras e fragilidades presentes nas regras.

Krotsch (2014) discute os valores inculcados pelas normas e valores propostos pelas instituições escolares, contribuindo relevantemente para nossa análise na “Chica”:

A escola como espaço socializador inculca normas e valores socialmente aceitos, e reprime condutas inapropriadas. Seu êxito pode manifestar-se, por exemplo, a partir dos sentimentos de vergonha e culpa que expressam quem “se forma” neste espaço. Supomos que na escola nos ensinam como nos comportar corretamente e que qualquer desvio a respeito dessa expectativa deveria ser condenado interiormente (autocontrole das emoções) por cada sujeito através da internalização dos sentimentos (KROTSCH, 2014, p.74).

A segunda questão que fizemos aos alunos e alunas foi sobre como eles/as percebem a existência de regras de conduta na escola. Dentre as 21 declarações, quinze descreveram que percebem a existência de regra pelas exigências dos horários, do fardamento, da carteirinha de identificação estudantil da própria escola: “*A regra do fardamento. Entrada na sala de aula de aula e escola, tudo tem regra e mesmo assim não funciona*” (Aluna 12). “*Com a existência de carteirinhas para o acesso, as vestimentas obrigatórias que são caça jeans e a farda,*

---

<sup>41</sup> O termo “consumo” nesta dissertação é utilizado na perspectiva de Michel de Certeau: “Na realidade, diante de uma produção racionalizada expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos” (CERTEAU, 2007, p.94).

*direitos do professor e do aluno” (Aluno 16). “Na escola não pode entrar sem a carteirinha, que dizem ser um documento do aluno na escola, não pode entrar sem farda” (Aluna 18).*

A regra, nessas declarações, aparece como algo exterior aos alunos, com a função de identifica-los. O aluno 16 ressalta que, além desses elementos físicos de identificação (carteirinha e fardamento), a regra é sentida como um direito do aluno e do professor. Com isso, evidência que os discentes sabem que eles detêm direitos no cotidiano escolar e não estão apenas submissos às normas estabelecidas pela gestão da escola. Podemos conjecturar que Aluna 18 questiona o perfil da carteirinha ao dizer *“que dizem ser um documento do aluno na escola”*. Nessa frase, revela-se que, para ela, essa carteirinha não é algo que beneficie os/as estudantes, mas, certamente, um elemento que força a imposição de regras.

As normas tentam inculcar as convenções culturais homogêneas nos/as alunos/as. Segundo Krotsch (2014, p. 74), *“a escola, como espaço socializador, inculca normas e valores socialmente aceitos, e reprime condutas inapropriadas”*. A esse respeito, Milstein e Mendes ponderam:

Na escola, existe um constante e intenso trabalho em todos e em cada um dos corpos; existe ação e esforço para transformar os corpos de acordo com formas concretas quanto a dimensões, diferenças de gênero e idade, gestos, modos, comportamentos, vestuário, momentos de descanso e atividade etc. E essas formas concretas tendem a produzir um corpo-sujeito social e escolar. Esse trabalho também inclui a produção da interpretação desse sujeito sobre si e sobre os outros (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 37).

Identificamos que quatro estudantes responderam que percebem as regras além do fardamento, do horário e da carteirinha. Para estes, as normas aparecem na tentativa de homogeneização dos discentes e na punição de quem não se *“encaixar”* nos moldes de alunos/as estabelecidos pela escola: *“Por causa do diretor e de seus auxiliares, e os alunos tem que usar fardas e seguir os horários para serem todos iguais” (Aluno1). “Por alterações em hábitos dos alunos como, por exemplo, o modo de se vestir” (Aluno8). “Percebo quando alguém erra segundo o decreto da própria escola, a direção puni muitas vezes com uma reclamação para pais dos alunos, suspensões ou até mesmo a expulsão de alunos que cometem esses atos ‘irregulares’” (Aluno9). “A partir do momento que ela é aplicada. E as pessoas que estão sendo submetida a ela, e se essas regras estão sendo respeitadas e funcionando” (Aluna11).*

Os Alunos 1 e o 8 mostram suas colocações de forma semelhante, relatando expressamente que, para se encaixar nas normas, os/as alunos/as precisam abandonar seus costumes e gostos. Elias e Scotson (2000) asseveram que, para os *outsiders* se adequarem aos

padrões criados pelos estabelecidos, necessitam “deixar seus antigos hábitos”. Se a regra é identificada, segundo estes autores, como “alterações em hábitos dos alunos”, podemos considerar que a identidade da regra da escola é aquilo que eu não sou. Significa que afirmação desta identidade é a negação da minha identidade, o que Silva (2013) destaca como “operações de incluir e de excluir” na identidade. Quem “*erra, segundo o decreto da própria escola*” (Aluno9), está excluído da identidade estabelecida pela instituição. Os estudantes que cometem os atos irregulares ficam de fora, são os *outsiders*, excluídos dos padrões morais. Portanto, “há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é “ruim” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.23). Para Silva:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2013, p.82).

Os/as estudantes desenvolvem a competência de avaliar como o seu corpo e os seus hábitos são vistos, ou melhor, como isso é negado “*por alterações em hábitos dos alunos como, por exemplo, o modo de se vestir*” (Aluno 8). O corpo e os hábitos dos alunos são desassociados de suas identidades para se enquadrar no padrão estabelecido pela escola. McLaren (1994, p. 93) discute essa questão, mostrando que “[...] o problema nas escolas não é que se ignore os corpos, mas sim que se subestime a linguagem e a representação como fatores constitutivos da configuração do corpo-sujeito, como suporte de significado”.

As alunas 13 e 15 não percebem regras na escola e ao discorrerem sobre isso, começam enfatizando nitidamente os termos de “verdade” e “indignação” sobre a escola e, principalmente, sobre a conduta da direção. Supostamente, as regras não têm significado para elas pela ineficácia no contexto escolar local:

“*Na verdade, não se percebe regras na minha escola. É muita desorganização, falta de conduta da direção. Uma das regras que ainda é imposta sobre os alunos é o fardamento, que identifica se ele é mesmo da escola. E as outras regras que cabe o indivíduos respeitar ou não, pois temos o livre-arbítrio para assumir nossas ações*” (Aluna 13).

“*Na verdade, uma vergonha, pois uma escola estadual que deveria ter regras e ensino melhores não estar cumprindo com seus deveres, ela deveria ter regras que realmente os alunos pudessem levar a sério e que a escola pudesse mantê-la em ordem*” (Aluna 15).

Esses relatos permitem compreender os complexos conflitos que costumam acontecer quando as normas são avaliadas. De uma forma ou outra, o que se coloca em tensão é o contraste entre o que a norma estabelece e o que efetivamente acontece. Sobre a dicotomia existente entre a regra colocada no papel e a aplicada, Azevedo ressalta essa existência, dizendo está relacionado ao choque dos valores dos alunos/as com valores os inculcados nas regras: “a heterogeneidade encontrada na escola vem aumentar o número que sentem dificuldades de integração na escola devido ao choque entre os seus padrões culturais e aqueles que são legitimados pela escola” (AZEVEDO, 2009, p.69).

Espera-se que a norma seja “obedecida” e “aceita” como desencadeante de um cotidiano regulado e funcional, capaz de “corrigir” comportamentos considerados inadequados e inculque hábitos de ordem, atenção, esforço, disciplina. No entanto, o que acontece são efeitos inesperados, como apresentam claramente os comentários das alunas 13 e 15. O que é posto nas normas não está sendo de fato exercido nem respeitado pela própria direção escolar. Porém, é notório que em todas as declarações dos/as discentes em relação às regras são atribuídas a valores negativos e a um caráter punitivo:

Contudo, em grande parte das escolas a construção da disciplina passa quase sempre pela punição, medidas que não circunscrevem a negociação ou o compromisso, mas sim o castigo sob formas de expulsão da aula e de suspensão reveladoras, no entender do aluno, de uma certa falta de preparação da escola em lidar com situações de conflito (AZEVEDO, 2009, p.79).

Verificam-se consideráveis lacunas existentes entre as normas e o seu cumprimento, e, sobretudo, na adequação das normas à realidade escolar, principalmente no tocante ao respeito às identidades e às diferenças dos alunos/as. O caráter significativo das normas, no caso, as *Orientações da “Chica”*, para os/as alunos/as, é constituído de certos traços desagradáveis de vergonha, como evidenciam os relatos das alunas mencionadas. Tal sentimento, certamente, decorre de uma transgressão da ordem, da moral e da convivência enunciadas nas regras da escola.

Diante do exposto, percebemos que os estudantes compreendem em que consistem e a que se refere às normas. Eles/as percebem quando burlam as normas em suas ações cotidianas na escola e, também, identificam, interpretam e avaliam como apropriadas ou inapropriadas as ações de outros sujeitos que se dão dentro da escola. Sobre essa reflexão, os autores comentam:

Trata-se de ações estruturadas, de modos estabelecidos de atuar em cada momento e lugar da vida escolar, segundo regras implícitas, como demonstra a coincidência entre o que os atores entendem por “ordem da escola” e a regularidade que apresentam as ações cotidianas da escola (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 96).

Para ajudar a refletir sobre a representação dos/as alunos/as face às regras escolares, no intuito de investigar como os discentes atribuem significados às regras e ao seu cumprimento no contexto escolar, fizemos o seguinte questionamento: “Você conhece e poderia explicar as funcionalidades das regras da sua escola?”. Obtivemos, dentre outras, as seguintes respostas: *“Sim, porque os alunos e funcionários tem que ter respeito e comportamento dentro da escola com todos”* (Aluno 14). *“Sim. Respeito com os funcionários e com os alunos não desobedecer as regras da escola”* (Aluna 17). *“Na questão do fardamento e da carteirinha é para poder identificar que é um aluno e o horário é para que possa ser organizado e ter responsabilidade”* (Aluna 3). *“Para melhor organização do ambiente estudantil, para que a escola não fique desorganizada com isso acontece as pessoas poderiam fazer o que bem entenderam”* (Aluno 7). *“As regras atuais não se aplicam á todos os alunos, há “dois pesos e duas medidas” se você tiver os amigos certos nada acontece”* (Aluno 8). *“Entrar com o fardamento (não acontece nem a tarde nem a noite); o uso de carteirinha (pela manhã é mas rígido, enquanto que outros horários; não existe a norma) a obrigação de cuidar do livro didático e dos materiais disponíveis para os alunos. Além do respeito (coisa que não acontece na maioria das vezes); entre outros, que não me vem à mente agora”* (Aluna 11).

Nas declarações destes/as alunos/as, observamos expressamente as contradições presentes entre aplicação das normas e sua exigência. Essa problemática pode ser percebida desde a elaboração autoritária das mesmas num sentido vertical. Os discentes são divididos em grupos, os privilegiados, por uma suposta proteção, e os desprovidos desta. As diferenças de poder destes/as, no cumprimento das regras, são relativamente influenciáveis, de acordo com o grupo do qual os estudantes fazem parte. Segundo o Aluno 8, existem *“dois pesos e duas medidas. Caso o aluno faça parte do grupo privilegiado, nada acontece”*.

A observação feita por esse estudante nos permite compreender, mais uma vez, os equívocos presentes entre a elaboração, a aplicação das regras e o fluxo do seu exercício no cotidiano. Na perspectiva de Norbert Elias, os processos de interdependências correspondem a uma das maneiras pelas quais os/as alunos/alunas ajustam-se e se articulam uns aos outros, de acordo com a mobilidade do fluxo de censuras, proibições e exceções no cumprimento das normas. As relações de interdependência mantêm os sujeitos ligados e também criam as

figurações distintas. Neste caso, é notório que os/as alunos percebem entre si a existência de diferentes pressões, como também vivenciam “as dependências recíprocas que ligam esses indivíduos uns aos outros” (LEÃO, 2007, p.85).

Nessa linha de argumentos, não faria sentido se uma pessoa fosse totalmente incompatível com a lógica do grupo na qual ela estivesse inserida. Caso, o aluno desistisse de estudar, ele não faria mais parte da figuração. É possível vislumbrar nos relatos dos/as alunos/as como eles/as formam teias de interdependências entre eles/as. Mesmo que cada um exerça uma função diferenciada, todos estão interligados por meio das relações sociais estabelecidas na escola.

Nessa mesma direção, a Aluna 11 cita alguns itens das regras e explica o funcionamento do cumprimento ou não. Os alunos entendem a dinâmica arbitrária das regras, eles participam das proporções de poder na escola e são capazes de diagnosticar os diferentes níveis de poder dos sujeitos. A escola tenta exercer seu poder sobre os estudantes através das regras, porém estes também exercem reciprocamente o poder, construindo paralelamente o equilíbrio de poder. Afinal, como lembra Elias (2008), “as distribuições de poder são atribuídas muito desigualmente. Porém, sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (ELIAS, 2008, p. 81).

Ao analisar a quarta questão, que foi: “Em quais situações você julga necessário e irrelevante a existência de regras?”, as respostas apontaram que a apresentação da carteirinha de estudante da escola é irrelevante, pois, segundo eles, os alunos são identificados pelo fardamento escolar: *“É necessário o uso de farda, a determinação de um certo horário para entrada e saída dos alunos, pois, nos mostra uma organização na escola. É irrelevante o uso de carteirinha de identificação, pois ela não é bem aplicada”* (Aluna 10). *“Já não é necessário ter a existência de carteirinhas escolares e adquirir camisas de amostra como fardamento”* (Aluna 15). *“Na entrega das carteirinhas, acho que não precisa carteirinhas para entrar no colégio, pois os alunos já estão fardados e sabem obviamente que são alunos do colégio”* (Aluna 18).

O termo “respeito” e seus sinônimos foram bastante citados pelos/as alunos/as no tocante à necessidade da existência das regras na escola. Para eles/as, falta respeito entre as pessoas, sejam alunos/as, professores/as, diretor e demais funcionários. Percebemos que frequentemente o não cumprimento das regras está vinculado à ausência de respeito. Sendo que tal ausência é identificada desde a elaboração monocrática e centralizada das regras. Além de os itens das regras não serem respeitados, algumas pessoas são ditas como

“protegidas”, pois quando alguns alunos/as não obedecem às normas não são punidos e/ou advertidos. Por esta razão, os estudantes se sentem desrespeitados no cotidiano escolar. Eles/as assim se posicionam: *“Julgo necessário o respeito do diretor, esse ano ele correu atrás do professor para jogar o extintor no pátio da escola, não concordo”* (Aluna 14). *“Em relação às fardas acho desnecessário, e em relação programas que tornem a escola mais interessante, acho que temos muita necessidade e falta respeito”* (Aluno 8). *“Para uma boa convivência escolar é preciso ter regras, para que os alunos e os professores tenham uma relação boa entre eles, na escola e necessário a existência de regras para que haja respeito e zelo a comunidade escolar”* (Aluna 13). *“Necessário quando todos os alunos cumprem o que de fato é imposto a eles. Irrelevante quando a própria gestão escolar, não faz com que os alunos respeitem”* (Aluna 6). *“Quando o caso não tem controle é preciso das regras, elas foram criadas para serem igualitárias, e se houver ocultação e proteção de alguém que foi contra a norma e se “safou”, a instituição deve ser revista, em relação as suas regras”* (Aluna 11). *“Nas situações de vandalismo dos próprios alunos nessa situação as regras realmente deveriam levar ao pé da letra”* (Aluna 15).

As declarações dos/as discentes mostram que eles/as avaliam as regras e sua aplicabilidade no dia a dia da escola, ressaltam suas carências e evidenciam a falta de respeito com os direitos e deveres dos estudantes. *“Eu julgo necessário que os direitos dos alunos fossem cumpridos, pois se temos direito a uma boa estrutura física da escola, por que ela não é cumprida nem respeitada?”* (Aluno 4). A fala deste aluno mostra a contradição existente entre o seu entendimento das regras e o cotidiano escolar. Seu discurso reflete sua indignação com a precária estrutura física da escola e sinaliza o perfil exigente e reivindicatório que sempre marcou a história da comunidade escolar lagoassequense.

Percebemos que, mesmo que esses estudantes não participassem ativamente da elaboração das regras, foi através das exigências das normas que eles/as desenvolveram formas peculiares de avaliar sua aplicabilidade na escola. De acordo com a Aluna 20, *“é necessário ter mais regras, e não ter elas apenas no papel e sim usa-las e ser cumpridas.”* A Aluna 12, por sua vez, ressaltou que *“é necessário mais do que ter regras, é as cumprir e as respeitar.”* Ambas demonstram, notoriamente, que as regras não são cumpridas nem respeitadas, ficam arquivadas no papel. Com isso, conjecturamos que a ineficácia das *Orientações da “Chica”* está vinculada à sua inaplicabilidade na realidade escolar.

No trecho da resposta do Aluno 8, ele faz referência à necessidade de a escola ter mais programas/projetos que despertem interesse dos estudantes na escola). Sobre isso, abordamos também o relato do registro no Diário de Campo da pesquisadora:

Quando comecei a realizar as observações na escola, especialmente, na sua estrutura física, notei muitas precariedades, como por exemplo, a quadra poliesportiva está deteriorada, a biblioteca é uma espécie de depósito, não tem bancos para todos os alunos no pátio, etc. Entre idas e vindas, percebi que apenas as paredes frontais do muro da escola foram pintadas, as outras paredes tinham alguns desenhos, mas, quase não dava para visualizar as formas e cores, isto me inquietava. Perguntei à minha ex-professora o que eram aqueles desenhos nas paredes, que mais pareciam manchas. Ela explicou que os desenhos foram feitos pelos alunos no início do ano letivo de 2013. Fazia alusão às comemorações dos 49 anos da emancipação política de Lagoa Seca, e o material utilizado foi doado pela comunidade escolar. Nessa, mesma manhã, perguntei às alunas da turma do 3º no do ensino médio se elas recordavam desse episódio na escola. Os relatos foram muitos entusiasmados, uma das alunas disse o seguinte: *“foi massa, incrível, pintar nas paredes o que sentimos por nossa cidade, nossas histórias, nossas vidas”*. Essa fala mostra como uma simples pintura nas paredes promoveu um lugar de felicidade para essa aluna. Então me questionei: será que foi a pintura isolada que promoveu a motivação desse sentimento? Perguntei a um aluno como foi a escolha do tema e dos desenhos, ele falou meio que desconfiado *“bem, foi tudo bem rápido, foi bom, sabia que era pra pintar sobre Lagoa Seca, aí os professores se dividiram pra ajudar a gente, eles disseram que podia desenhar o que a gente achava da nossa cidade. Vou te dizer uma coisa: coisas assim deveriam ser exigidas e feitas mais vezes, é muito bom perceber que a gente é capaz de fazer algo legal, além de tirar nota baixa e voltar pra casa sem poder entrar na escola sem motivo”* (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2015).

Percebemos, com essas observações, que os discentes se sentiram felizes ao terem a possibilidade de expressar na escola suas visões de mundo. O lugar “chato” da escola foi transformado provavelmente em um ambiente de diálogo e entrosamento junto aos professores. O projeto pedagógico (2014) da escola relata que deve existir o planejamento de atividades dessa natureza, apesar de não sugerir nenhuma proposta nem um período específico para serem realizadas.

Pensar nos estudantes da “Chica” como sujeitos paralisados face ao autoritarismo do gestor escolar é um equívoco, já que estes/as utilizam táticas cotidianas que driblam as regras dessa escola. Eles/as reinventavam suas ações em circunstâncias que lhes permitiam vivenciar momentos de liberdades. Através de práticas sorradeiras, os discentes provocam brechas significativas em seus cotidianos, revelando um perfil que se distancia dos estereótipos de inferiores e moldados para obedecer aos comandos da instituição. Revela-se um perfil dotado de inteligência e capacidade de camuflar e/ou explicitar suas resistências cotidianas.

As relações de força, segundo a reflexão eliasiana, não dependem apenas da posse de elementos de poder, mas de vantagens sociais. A escola (principalmente neste caso, a gestão escolar) é o grupo mais estreitamente organizado e os discentes um grupo que não é dotado de muita coesão. Considerando que a estrutura do poder é flexível, esses gradientes de poder podem mudar a favor dos estudantes, quando estes conseguem desorganizar a coesão das

regras, encontrando nelas brechas. Quintaneiro (2010) corrobora com essas reflexões acerca das distribuições de poder:

Portanto, as forças que cada campo exerce sobre os demais são identificadas pela sua orientação ou direção, e avaliadas segundo a intensidade das interdependências ou independências que formam a estrutura de dominação. Pressões podem ser feitas de modo a aproveitar tensões internas, promover a desorganização e o enfraquecimento de grupos e, então, possibilitar a apropriação de poder. Quando há um equilíbrio de poder, os conflitos mantêm seu potencial até que um dos oponentes consiga preponderar (QUINTANEIRO, 2010, p.109).

Assim como o pai tem poder sobre seu filho, este também detém poder sobre seu pai. Algo semelhante acontece na escola. A escola tende a formular poder de autoridade máxima através do estabelecimento de regras/normas, mas os/as alunos/as se apropriam dessas normas/regras e fazem uma avaliação sobre a sua aplicabilidade e funcionalidade. Ao perceberem que nem todos os alunos são cobrados da mesma forma, provocam e descobrem brechas nas normas, vislumbrando a possibilidade de desmontar, ainda que esporadicamente, o lugar de poder da escola (gestão escolar).

Segundo Elias (2008), o equilíbrio de poder não se encontrar exclusivamente nas grandes arenas das relações entre os estados, onde é considerada espetacular e atrai grande atenção, mas está presente também em ações simples cotidianas e é um elemento integral de todas as relações humanas.

Dentre os modelos de jogos de poder desenvolvidos por Elias, escolhemos analisar o modelo que é formado por duas ou mais pessoas (diretor, professores/as, alunos/as, comunidade escolar e demais funcionários) que desenvolvem suas forças. A “força relativa dos jogadores” (ELIAS, 2008, p. 81) varia relativamente ao do seu adversário. No caso pesquisado, as ações de enfrentamentos dos/as alunos/as diante das regras escolares mudam de acordo com as circunstâncias. Jogos de poder acontecem entre todos que frequentam a escola. Por exemplo, as jogadas da escola têm o objetivo de coagir a ação dos/as alunos/as ditos/as “indisciplinados”:

Quando transportamos essa ideia de poder para atmosfera escolar, é perceptível pelo sistema organizacional da mesma que há uma hierarquia, que coloca o aluno no término da mesma escala de poder, ou seja, o educando/a é por muitas vezes entendido/a e tratado/a como uma massa de modelar, que ainda não possui definida, ou desejada e que o papel da instituição é “transformá-lo/a em cidadão/a, desconsiderando então toda a realidade sociocultural que esses indivíduos trazem consigo, sendo essa uma das características da padronização do alunado, e uma das formas mais evidentes de exercício de poder que a instituição desempenha junto as crianças e adolescentes num intuito de transforma-los/as em pessoas que a sociedade espera que sejam” (CANUTO, 2015, p.126).

Verificamos que as características das figurações de poder e suas diferenciações na escola estão presentes devido às interdependências funcionais entre as pessoas. Os modelos de jogos de poder eliasianos demonstram de modo simplificado, o caráter relacional do poder. Para estudar como se aplicam esses elementos na escola, perguntamos se alunos/as já haviam tido algum tipo de experiência com as regras. Pedimos para eles/as explicarem quando e como isso aconteceu. As respostas dos alunos foram bastante diversificadas, alguns não quiseram responder as questões, outros, apenas disseram que haviam tido a experiência, mas não comentaram como aconteceu. Obtivemos, também, alguns relatos das experiências com as regras em diferentes situações que envolveram ações surpreendentes e criativas dos estudantes.

Nos relatos, notamos que os alunos/as “negociam” com as regras e com aqueles que as fiscalizam (porteiro e o diretor). Os/as estudantes não se conformam com o que a regra estabelece, por exemplo, a norma diz que os/as alunos/as só poderão entrar na escola devidamente fardados. Segundo as *Orientações da “Chica” 2014/2015*, o fardamento é composto pela blusa da farda, calça azul ou preta, preferencialmente jeans (exceto para os adeptos de crenças que proíbem uso de calças pelas meninas. Para essas pessoas, é permitido o uso de saias abaixo do joelho), e um calçado fechado. Os/as alunos/as que não se enquadram nos padrões de comportamento e vestimenta estabelecidos são rotulados de rebeldes, indisciplinados, inaptos, entre outros adjetivos, para desqualificar suas condutas fora das normas. Apresentamos, a seguir, um relato de uma aluna que utilizou da própria regra como argumento para não ser punida pelo não cumprimento da norma. Esse fato aconteceu envolvendo a apresentação da carteirinha de identificação escolar:

*“Bom um dia, eu perdi a carteirinha, bate boca com o porteiro porque não queria me deixar entrar, mas ele não podia exigir nada de mim se ele já havia deixado outras pessoas entrarem. Não gosto de injustiça, as normas elas tem que serem eficientes, tanto para os que estão sendo submetidos a ela, como para aqueles que estão aplicando” (Aluna 11).*

A aluna interroga o porteiro, atentando para a incompatibilidade da exigência ocorrida com ela e com outros estudantes, argumentando que, para as regras funcionarem, é preciso que todos/as as respeitem e as sigam: *“tanto para os que estão sendo submetidos a ela, como para aqueles que estão aplicando” (Aluna 11)*. Quando foi advertida de que seu ato não condizia com o proposto pelas normas da instituição, a aluna, oportunamente, utilizou-se da tática para não ser notificada e/ou punida pela estratégia escolar. Os discentes não são

passivos no cotidiano escolar, dentro desse espaço reivindicam seus direitos. Suas ações são fugazes e astuciosas, aproveitando as oportunidades de burlar as determinações, quando estas apresentam brechas.

Nesse sentido, constata-se que o jogo não pode ser controlado absolutamente por nenhuma das partes na figuração estabelecidos-*outsiders*. As jogadas dos sujeitos no jogo devem ser sensíveis às circunstancialidades:

A ordem em questão é de um determinado tipo, uma teia ordenada de configuração, na qual nenhuma ação por parte de cada um dos lados poderá ser encarada como ação exclusiva desse lado. Antes, deverá ser interpretada como continuando o processo de interpenetração e fazendo parte da futura interpretação de ações realizada por ambos os lados (ELIAS, 2008, p.91).

O comentário da Aluna 11, sobre a carteirinha estudantil, possibilita analisar o caráter do inesperado dos discentes em seu cotidiano. O porteiro provavelmente não percebeu o instante de autonomia que a aluna vivenciou. Passou despercebido, pois, para ele, a regra sobre a utilização da carteirinha de identificação estudantil estava pronta e imposta. Porém, a aluna, sutilmente, negociou aplicabilidade da regra em seu favor, já que constatou que o porteiro deixou outros alunos/as terem acesso à escola sem apresentar a carteirinha. Como já discutido, nesse texto, os/as alunos/as não são passivos/as ou neutros/as no entendimento das normas, mas elaboram suas próprias representações e criam elementos para vivenciar suas liberdades. Segundo Certeau (2007), essas liberdades se expressam na recriação do que é posto.

De acordo com os/as alunos/as, as experiências com as regras foram negativas, apesar de alguns/as conseguirem argumentar e não serem punidos. O caráter de inaplicabilidade das regras a tornam vulneráveis, pois, como referido em alguns relatos aqui analisados, existem “*dois pesos e duas medidas*” (Aluno 8), notadamente, quando se trata da fiscalização no cumprimento das normas. Apresentamos, a seguir, algumas declarações que relatam essas colocações: “*Há algum tempo atrás, eu esqueci minha carteirinha de entrada em casa, mas só fui dar conta quando estava no portão da escola, tive que esperar alguém da direção chegar para permitir minha liberação, para resumir perdi as duas primeiras aulas. Fui prejudicado na matéria!*” (Aluna 9). “*Sim, algumas vezes, em relação ao fardamento não fui devidamente fardada para a escola e me barraram no portão do colégio, exigiram explicações sobre esse meu ato, mas expliquei o que aconteceu e me deixaram entrar*” (Aluna 13). “*Neste ano quando ia entra na escola fui barrado na entrada por que não estava com a farda, ai tive que fica esperando que o diretor chegasse para vim falar comigo*” (Aluno19).

Nessas três colocações, os estudantes foram autorizados a entrar na escola depois que explicaram os motivos do não cumprimento. Os termos utilizados por eles/as mostram um teor negativo na aplicabilidade das regras: “*fui prejudicado*” (Aluno 9), “*me barraram*” (Aluna 13) e “*fui barrado*” (Aluno 19). Os relatos dos/as alunos/as deixam claro que eles/elas já tiveram experiências com as regras, as justificativas para o descumprimento dessa norma foram ditas em todas as ocasiões, no entanto, o acesso à escola só foi aprovado para alguns.

Diante da existência de “*dois pesos, duas medidas*”, interrogamos nossas fontes a fim de diagnosticar quem são esses dois grupos igualmente *outsiders*, porém, diferenciados pelas exigências das normas. Com base nas observações feitas no campo de estudo, constatamos que o grupo privilegiado é aquele que quase não aparece nas manifestações contra a gestão escolar, esse é um fator de benefício diante das regras, enquanto que os/as alunos/as que lideram as manifestações são cobrados em todos os aspectos das regras. Qualquer descumprimento, é motivo de punições.

Para que a máquina escolar funcione adequadamente segundo as regras, os/as alunos/as devem se enquadrar nos padrões estabelecidos. No entanto, os/as alunos/as percebem a inaplicabilidade da regra a todos/as os sujeitos escolares. Na relação de uns com os outros, eles reinterpretem e avaliam as regras.

Nas negociações cotidianas com as normas, os/as alunos/as conseguem identificar as suas prováveis lacunas e, através dessas percepções, diminuem proporcionalmente as possibilidades de a escola os/as controlar. Segundo Elias (2008, p. 89), “à medida que a desigualdade de forças dos dois jogadores diminui, resultará da interpretação de jogadas de duas pessoas individuais, um processo de jogo que nenhuma delas planejou”. As jogadas da escola através do estabelecimento das regras, portanto, serão possivelmente reinterpretadas pelos estudantes em seu favor.

Os dois casos apresentados a seguir, diferentemente dos apresentados anteriormente, não foram autorizados a entrar e permanecer na escola: “*Sim, foi esse ano, não entrei na escola por conta do fardamento, eu tinha mandado fazer a farda e não tinha recebido ainda me justifiquei e mesmo assim não deixaram entrar*” (Aluna 20). “*Sim, não lembro exatamente quando, mas já vim para escola sem o fardamento, pois, estava em tempo de chuva e não secou não pode entrar, acabei perdendo aula*” (Aluna 10). Esses dois relatos confirmam a existência de grupos privilegiados diante das exigências das normas. Os alunos relatam abertamente que não são cobrados da mesma forma, “*várias vezes já esqueci a carteirinha e nunca fui realmente punido*” (Aluno 8). Essas declarações revelam mais do que acontecimentos sobre a entrada na escola, elas demonstram que os estudantes colocam a regra

em prova. E mais, denunciam que a aplicação das regras está condicionada à participação dos alunos em manifestações contra a dinâmica autoritária instalada na escolar.

Os alunos/as elaboram seus “*pulinhos*” para burlar as normas, quando as circunstâncias são propícias a criar “unidades de sobrevivências” no cotidiano escolar. Os estudantes não desenvolvem suas ações e argumentos apenas no acesso à escola, eles/as fazem negociações constantes em todo cotidiano escolar: “*Sim, tipo na hora do intervalo, tirei uma cadeira da sala, para sentar fora, mas a coordenadora mandou colocar a cadeira na sala. Na escola, não tem lugar pra todo mundo lanchar, não tem biblioteca aberta, não tem banquinhos pra sentar e conversar* (Aluna 18). Este relato descreve como, diante da indisponibilidade de recursos estruturais, os/as alunos/as mobilizam artimanhas, reinterpretando os interditos estabelecidos. Eles/as são astutos e ousados e não precisam sair do espaço escolar para burlar suas regras. Certeau (2007) argumenta que a astúcia e tática utilizam, nem que seja por instantes, o lugar do outro em seu benefício. É de práticas cotidianas sorrateiras que os discentes desenvolvem suas ações.

Os estudantes criam teias de figurações uns com os outros e são entrelaçados pelos diversificados níveis de poder. Essas figurações interdependentes só podem ser entendidas nesse contexto de negociações, no qual os privilégios de alguns grupos de alunos/as se constroem e desconstroem a cada negociação com a norma escolar. De acordo com Elias (1992, p. 26): “As ações de uma pluralidade de pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensões, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras, crises econômicas”.

O processo relacional das figurações no âmbito escolar está entrelaçado ao exercício de poder dos discentes e da escola. Também acontece entre os próprios discentes. O cotidiano escolar se desenha na interação entre os sujeitos e os espaços (simbólicos e físicos). Suas jogadas não se restringem aos efeitos mais radicais, como fugir da escola, desistir do ano letivo. As resistências dos/as alunos/as estão direcionadas muito mais as saídas da sala de aula, o argumento de uma farda molhada, práticas que passam despercebidas pelas autoridades das instituições, no entanto, representam, para os/as alunos/as, instantes de exercício do seu poder.

Nos relatos apresentados e analisados, identificamos claramente que os adjetivos utilizados pelos estabelecidos para designar os *outsiders* tinham o teor de desqualificá-los como os “insanos” das situações. Os *outsiders* apareciam, portanto, como os “malvados”, “fascinorosos”, “anárquicos” e “rebeldes”. Esses adjetivos inferiorizantes, aparentemente,

foram expressos como xingamentos e ofensas, a fim reafirmar os estigmas atribuídos aos *outsiders*.

Subsidiados pelos dados obtidos, conjecturamos que os próprios *outsiders* reafirmam esses adjetivos em suas práticas e ações cotidianas. Eles/as não necessariamente se colocam como vítimas por serem rotulados e estigmatizados, mas, pelo contrário, agem na contra mão desse processo, utilizam os estigmas a seu favor nas reivindicações e negociações com as regras escolares impostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das identidades se como possibilidade de entender, à luz do pensamento eliasiano, a complexidade dos jogos de poder desenvolvidos diante das limitações proposta pelas regras internas da instituição. Partimos do pressuposto de que toda escola pública deve ter um regimento interno claro, de conhecimento geral, que contenha suas normas e que contemple os direitos e os deveres dos alunos.

Das declarações dos/as alunos/as, podem-se extrair elementos de assertividade nas condutas ditas como “inadequadas” à ordem escolar. Os alunos/as reinterpretem e negociam as normas e as “reproduzem” de uma maneira própria. Os “*pulinhos*” são dotados de significados, não são práticas e/ou escolhas aleatórias. Os/as alunos/as agem atribuindo um entendimento (subjetivo ou objetivo) àquilo que lhes são designados, criando e se utilizando de jogos de liberdades mútuas, recíprocas.

Observamos a importância da escola como um espaço para os questionamentos sobre as verdades estabelecidas, trazendo o/a aluno/a para dentro das histórias e possibilitando a formação de cidadãos cada vez mais críticos, ousados e astutos. Refletindo sobre o pensamento de Edgar Morin (2003), entendemos que cabe à educação cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a ideia da sua diversidade não apague a da unidade.

A escola necessita ser uma instituição permissiva e dialógica, possibilitando, em seu espaço, um ambiente favorável à aprendizagem na sociabilidade e na interação com os outros sujeitos. As condutas dos/as alunos/as no cotidiano escolar precisam ser problematizadas, e não apenas recriminadas e identificadas como “indisciplinadas”. É cogente que esses sujeitos se percebam como pessoas portadoras de direitos e que, nesse pressuposto, fique clara a importância do respeito mútuo, para que as relações interpessoais e conviviais aconteçam cotidianamente.

Diante das discussões sobre os estabelecidos e os *outsiders* no cotidiano escolar, sobre as identidades desses sujeitos, sobre os seus jogos de poder e sobre as normas escolares, compreendemos que os/as alunos/as não são neutros/as em relação à aplicação e ao fluxo da cobrança das normas. Eles/as negociam e avaliam como as normas são fiscalizadas.

Numa síntese conceitual, a indisciplina escolar apresenta-se como o descumprimento das normas fixadas pela escola, porém, com base nos dados obtidos nesta pesquisa,

evidenciamos que as quebras das normas escolares feitas pelos/as discentes não necessariamente se configuram como fatores negativos. O descumprimento das normas, muitas vezes, é utilizado como recurso para mostrar a incompatibilidade das normas com a realidade escolar à qual os/as alunos/as estão submetidos.

Esta pesquisa identificou que a figuração estabelecido-*outsiders* está presente na escola estudada. Sua existência pode ser percebida ao longo da história da escola. Inicialmente, os estabelecidos eram as autoridades políticas locais e os *outsiders*, a comunidade escolar (pais, mães, professores/as, religiosos franciscanos, sindicalistas, agricultores/as etc.). Atualmente, o estabelecido é o gestor escolar e os *outsiders*, os estudantes (a comunidade escolar continua na posição *outsiders*). As relações desenvolvidas na figuração estabelecido-*outsider* foram pautadas na desqualificação dos *outsiders* e na exaltação dos estabelecidos. Os primeiros estão fora da norma legitimada por este último.

Os grupos *outsiders* e os grupos estabelecidos estão interligados por uma relação interdependência em todos contextos que abriguem relações de poder.

As categorias “estabelecidos” e “*outsiders*” se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência. Superioridade social e moral, auto percepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecido-*outsiders* ilumina exemplarmente: as relações de poder (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 8).

Iniciou-se, antes do Ato Inaugural da “Chica”, na década de 1980, um processo complexo de luta da comunidade escolar para iniciar as atividades pedagógicas da escola pesquisada. Em seguida, paulatinamente, ocorreu a efervescência de novas experiências, especialmente dos/s alunos/as, contra os mandos das autoridades políticas locais referentes a indicações para a gestão de instituição, bem como contra as arbitrariedades das regras impostas dentro da escola.

O pensamento eliasiano considera que as figurações são processos não planejados e não intencionais. Também, as interdependências que surgem dessas figurações podem ou não ser propositais, mas suas consequências não são, de modo algum, intencionais/planejadas. Nesse sentido, o Ato Inaugural foi planejado e desejado pela comunidade escolar, mas os efeitos resultantes daquele movimento social não foram projetados e/ou idealizados por essa comunidade. Nesse sentido, a discordância dos/as alunos/as com as regras escolares, elaboradas e aplicadas de forma autoritária, vertical e desconexa da realidade local, foi um mecanismo que possibilitou e promoveu aos/as estudantes, dentro da figuração *outsiders-*

estabelecidos, maiores oportunidades de poder no cotidiano escolar. Isto, entretanto, não pode ser visto como único mecanismo de resistência dos/as estudantes e da comunidade escolar da “Chica”.

As leituras, os questionamentos e as experiências vividas durante a elaboração desta pesquisa, assim como a análise dos dados abordados, apontam para a percepção de sujeitos que procuram reivindicar, em seu cotidiano, a melhoria da educação pública do município de Lagoa Seca. Outrora, essa luta era marcada pelo suor do agricultor, do pedreiro, dos franciscanos, dos sindicalistas; atualmente, ela é exercida através de abaixo-assinados, cartazes, gritos, mídias, que revelam o quanto os discentes são astuciosos e sabem negociar com as normas que lhes são impostas.

Circular pelas dependências da “Chica” observando as teias de figurações de interdependências se caracterizou como um momento ímpar na formação da pesquisadora. Como um detetive que busca e analisa pistas, informações e dados do seu objeto de estudo, a pesquisadora, ao analisar os dados coletados, percebeu o quanto os estudantes são audaciosos e astutos, não aceitando de forma neutra o que lhes é imposto. Ao analisar as declarações dos/as alunos/as e elencar as observações feitas durante o estudo de campo, identificamos que os/as estudantes se apropriam das situações de não aplicação irrestrita das regras/normas, tomando-a como justificativa para se livrarem de eventuais advertências ou punições. Essas “saídas” apresentam características do “jeitinho brasileiro”<sup>42</sup>. Na sociedade brasileira, não raramente, verificamos a transmissão desses valores moralmente duvidáveis que naturalizam “desvios” das punições. Os desvios éticos são representados como “inofensivos” e as leis são infringidas nas distintas dimensões da sociedade brasileira. Para Eias (1994a), o indivíduo e a sociedade estão simultaneamente interligados. Por mais que os/as estudantes não aprovelem algumas regras, eles/as têm plena consciência das consequências decorrentes do descumprimento das regras.

O legado da escola pesquisada é cotidianamente atualizado pelas ações inesperadas dos estudantes. Esse território escolar se apresentou como um campo fértil para tratar de questões como as relações de poder, os conflitos e a construção e desconstrução de identidades. Observando e analisando os acontecimentos relacionados às disputas de poder, ao longo da fértil história da escola pesquisada, esperamos que o desenvolvimento deste trabalho tenha valia para esse público e possa colaborar de forma qualitativa para o entendimento dos

---

<sup>42</sup> A prática/postura do famoso “jeitinho brasileiro” se refere a características de trapaça e do engano em que são quebradas as regras de controle social e as leis são infringidas. Nesse cenário, “naturalizam-se” os desvios éticos como “inofensivos” à sociedade.

desdobramentos desta fascinante história. Esperamos que o legado dos sujeitos que constituíram o Ato Inaugural da “Chica” seja respeitado, que faça parte dos documentos oficiais da instituição e que continue vivo nas ações cotidianas desenvolvidas pela comunidade escolar. Esperamos, ainda, que as ousadias e astúcias dos/as discentes sejam problematizadas, e não apenas retratadas como condutas consideradas “adequadas” ou “inadequadas” diante das normas escolares. Esta dicotomia é um obstáculo a ser superado, no sentido de entender a escola e os/as alunos/as como um conjunto interligado e interdependentemente configurado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. O pensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-41, jan/jun.1988.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AMARO, J. **A indisciplina numa Escola Secundária (Análise de Participação Disciplinares)**. 1989. 185f. Dissertação (em Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1989.

\_\_\_\_\_. **A interação Pedagógica e indisciplina na Aula – Um estudo de características etnográficas**. 1998. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1989.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, M. T. T. Normas Escolares: Representações dos alunos. **Poiésis**, Tubarão, SC, v. 2, n. 1, p. 63-82, jan/jun.2009.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago., 2003.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BRANDÃO, C. F. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Controle dos impulsos e das paixões no processo civilizatório de Norbert Elias. In: GEBARA, A.; WOUETRS, C. (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 61-89.

BURAK, D. M. A. **Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa- PR**. Monografia. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2010.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CANUTO, P. S.; LUCENA, R. F. Figurações e poder: um passeio à luz da teoria eliasiana. In: GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. (Orgs.) **Estudos culturais da educação: questões abertas**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

ELIAS, N. (1897-1990). **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994a.

\_\_\_\_\_. (1987-1990) **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b, v. 1, 2 ad.

\_\_\_\_\_. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia da corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escritos e Ensaios: Estado, processo, opinião pública.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. (1897-1990). **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais. Uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org). **O que é afinal, Estudos Culturais?** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** 2. ed. Porto: Porto, 1994.

FISKE, J. Cultura Popular. **Revista Temas em Educação**, n.6, p. 173-191, 1997.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, p. 145-151 mai/jun, 2003.

FLICK, U. (1995). **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. São Paulo: Artmed, 2013.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. **Formação de Professores e ensino de história: a perspectiva multicultural em debate.** Minas Gerais: USP/UFGM/IMG, 2008.

FONTES, M. R. **Frames e valores: um estudo sobre a normatividade no espaço escolar.** 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

GEBARA, A.; LUCENA, R. F. O poder e cotidiano: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias. In: **IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR -**

**TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO**, nov. 2005, Ponta Grossa, PR, Brasil. Disponível em: [http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa\\_debates/art1.pdf](http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_debates/art1.pdf). Acesso em: 02 de maio de 2015.

GEERTZ, C. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GERTRUDES, R. A. **Entre os calos da vassoura e da enxada: revisitando a história da trabalhadora rural do município de Lagoa Seca (1980-1992)**. 2012. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CARVALHO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

JULIATTO, C. I. **Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes**. Curitiba: Champagnat, 2007.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

KOHAN, W. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. In: BRASIL, MEC, Secretaria de Educação a Distância. **Um salto para o futuro. O corpo na escola**. Ano XVIII, Boletim 04, abril de 2008.

KROTSCH, L. F. As lógicas escolares como espaço social: Contribuições de Norbert Elias. In: KAPLAN, C. V.; SARAT, M. (Orgs.). **Educação, subjetividade e diversidade**: pesquisas no Brasil e na Argentina. Londrina-PR: UEL, 2014.

LANDINI, T. S.; PASSANI, E. **Entrevista com Stephen Mennell**. Rio de Janeiro: Mimeo, 2001.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

LUSTOSA, K. S. **O convento e a cidade**: a influência do Colégio Seráfico de Santo Antônio (Ipuarana) na cidade de Lagoa Seca – PB (1942-1972). 2014. 145f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel, 2005.

MCLAREN, P. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y La producción del deseo**. Buenos Aires: Aique, 1994.

MENDES, H.; MILSTEIN, D. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAIS, R. **Violência e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

SILVA, P. **(In)disciplina e prática pedagógica – Um estudo sociológico no contexto da aula de ciências.** Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002.

SILVA, S. R. S. **História da Educação em Lagoa Seca-PB a participação da mulher.** 2012. 114f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHNECKENBERG, M. **O princípio democrático na atuação do diretor de escola; um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR.** Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2005.

SCALABRIN, I. S. **Gestão Democrática da Escola Pública: o joo para além das regras.** 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

QUINTANEIRO, T. **Processo civilizador, sociedade e indivíduo na teoria sociológica de Norbert Elias.** Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2010.

TEIS, M. A.; TEIS, D. T. **A Abordagem Qualitativa: A Leitura no Campo de Pesquisa.** BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 1-8, 2006. Meio de divulgação: Digital; Homepage: [http://bocc.ubi.pt/\\_esp/autor.php?codautor=969](http://bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=969); Série: 1; ISSN/ISBN: 16463137.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VINHA, T. P. Considerações sobre a elaboração de regras na escola. In: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. (Orgs). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil.** Campinas: Unicamp editora, 2003, p. 23-32.

VILLALOBOS, J. E. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educativo brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro. v. 33, n. 76, p. 34-49, out-dez. 1959.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Questionário para os/as alunos/as**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS DE JOÃO PESSOA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Este questionário tem por objetivo analisar como os/as alunos/as lidam com as regras escolares. Para tanto, solicitamos sua gentileza, se possível, de respondê-lo com clareza e sinceridade.

Esclarecemos que as informações fornecidas serão totalmente confidenciais.

**DADOS PESSOAIS:**

- a) Idade:
- b) Sexo:
- c) Série:
- d) Turma:
- e) Turno:
- f) Endereço:
- g) Há quanto tempo estuda na escola:

**QUESTÕES:**

- 1 - O que você entende por regra?
- 2 – Como você percebe a existência de regras de conduta na escola?
- 3 – Você conhece e poderia explicar as funcionalidades das regras da sua escola?
- 4 – Em quais situações você julga necessário e irrelevante a existência de regras?
- 5 - Você já teve alguma experiência com essas exigências? Quando? Como foi?

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CAMPUS DE JOÃO PESSOA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a)

O presente Termo, fundamentado na resolução 466/12, do conselho Nacional de Saúde, tem por objetivo solicitar seu consentimento para participar voluntariamente do Projeto de pesquisa intitulado **REGRAS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR**, que tem como objetivo perceber e analisar, no cotidiano escolar, como os alunos e alunas lidam com as regras escolares, no cenário de uma escola do centro da cidade de Lagoa Seca – PB. Partindo da observação, análise documentos e relatos dos discentes e seus arrolamentos com a cultura dessa comunidade escolar.

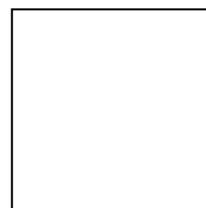
O tipo de pesquisa escolhida para o desenvolvimento do meu projeto é a qualitativa, na modalidade etnográfica com observação participante. Esse estudo possibilitará a análise de como os alunos e alunas lidam com as regras escolares no cotidiano escolar, evidenciando suas sociabilidades nos espaços físicos e simbólicos da instituição.

A pesquisadora do projeto será responsável por coletar as informações por meio de entrevista semiestruturada, que será transcrita e mostrada ao você, e, após a sua concordância, utilizada no estudo.

Todas as informações obtidas são confidenciais e serão usadas com o propósito científico, havendo o compromisso por parte da pesquisadora em manter o sigilo e o anonimato de sua participação. Ressaltamos, ainda, que você poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem que lhe sejam imputados penalidades ou prejuízos. Essa pesquisa estará sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena, do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade federal da Paraíba, orientador da mestranda Rejanira Alves Gertrudes. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Desde já agradecemos sua atenção e colaboração em participar voluntariamente do estudo, e, caso aceite participar, solicitamos confirmação nesse documento, pelo qual declara que foi devidamente esclarecido(a) e dando seu consentimento

para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados, estando ciente de que receberá uma cópia desse documento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal.



Espaço para  
pressão  
Dactiloscópica  
para  
analfabeto(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Testemunha

### **Contatos:**

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Saúde da Universidade Federal da Paraíba –  
Campus – Cidade universitária – bloco Arnaldo Tavares – sala 812 – CEP 58051-900 – João  
Pessoa – Paraíba – telefone (83) 3216-7791 – Fax (83) 3216-7791

Orientador Responsável:

Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena

Endereço (Setor) de trabalho – Campos I – Centro de Educação – UFPB

Telefone: (83) 3216-7447 (DFE) / (83) 3216-7702 (PPGE)

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Rejanira Alves Gertrudes, pelo telefone (83) 9616-4722.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE C - Termo de Assentimento

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CAMPUS DE JOÃO PESSOA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**REGRAS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR**”. Neste estudo, pretendemos perceber e analisar, no cotidiano escolar, como os alunos e alunas lidam com as regras escolares.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é entender como os discentes convivem com as regras escolares no cotidiano escolar, evidenciando as relações de poder presentes em suas sociabilidades nos espaços físicos e simbólicos da instituição.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): o tipo de pesquisa escolhida para o desenvolvimento desse projeto é a qualitativa, na modalidade etnográfica com observação participante. Nessa perspectiva, as entrevistas, observações e análise dos documentos serão instrumentos de coleta de dados, que fornecerão informações necessárias para refletir sobre as regras escolares, mostrando como os/as alunos/as convivem e entendem esses elementos na escola.

A pesquisadora do projeto será responsável por coletar as informações por meio de entrevista semiestruturada, que será transcrita e mostrada à você, e, após a sua concordância e do seu responsável, utilizado no estudo.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma com que é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Lagoa Seca, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor

**Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:**

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Campus – Cidade universitária – bloco Arnaldo Tavares – sala 812 – CEP 58051-900 – João Pessoa – Paraíba – telefone (83) 3216-7791 – Fax (83) 3216-7791

Orientador Responsável:

Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena

Endereço (Setor) de trabalho – Campos I – Centro de Educação – UFPB

Telefone: (83) 3216-7447 (DFE) / (83) 3216-7702 (PPGE)

**ANEXOS**

## ANEXO A - Termo de Autorização Institucional

### CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

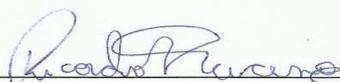
Ilmo Sr. Prof. Diretor. Wanderley Pereira de Melo.

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **REGRAS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR** na Escola Estadual Francisca Martiniano da Rocha, pela *aluna de pós-graduação Rejanira Alves Gertrudes*, sob orientação do *Prof. Dr Ricardo de Figueiredo Lucena*, com o seguinte objetivo: Perceber e analisar no cotidiano escolar, como os alunos e alunas lidam com as regras escolares, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos nas salas de aula, no pátio escolar, no Projeto Político Pedagógico, e no Regimento interno da instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

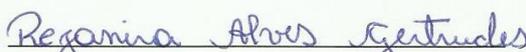
Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Lagoa Seca, 03 de março de 2015.



*Prof. Dr Ricardo de Figueiredo Lucena*  
**Orientador Responsável do Projeto**



*Mestranda Rejanira Alves Gertrudes*  
**Pesquisadora Responsável do Projeto**

Concordamos com a solicitação     Não concordamos com a solicitação



*Wanderley Pereira de Melo*

**Diretor da Escola Estadual Francisca Martiniano da Rocha**

Wanderley Pereira de Melo  
GESTOR ESCOLAR  
AUT. N.º. 1742

ESTADO DA PARAIBA  
ESCOLA ESTADUAL DE ENS. FUNDAMENTAL E MÉDIO  
FRANCISCA MARTINIANO DA ROCHA  
DEC. n.º 4970 - 20/02/70 - UTB 1311200  
Rua Lucas da Rocha, 297 - Centro  
CEP : 58.117 - 000 - LAGOA SECA - PB.

**ANEXO B - Certidão do Comitê de Ética**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**CERTIDÃO**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 23/04/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“REGRAS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO SOBRE AS RELACÕES DE PODER NO COTIDIANO ESCOLAR”**, da pesquisadora Rejanira Alves Gertrudes. Protocolo 083/15. CAAE: 42506215.4.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

  
Andrea Márcia da C. Lima  
Mat. SIAPE 1117510  
Secretária do CEP-CCS-UFPB