

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

Táticas e estratégias: uma desconstrução da noção de indisciplina no cotidiano escolar

Vanessa Bugs Gonçalves

Pelotas, 2018

VANESSA BUGS GONÇALVES

Táticas e estratégias: uma desconstrução da noção de indisciplina no cotidiano escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação

Orientador: Jarbas Santos Vieira
Coorientador: José de Oliveira Feijó

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G653t Gonçalves, Vanessa Bugs

Táticas e estratégias : uma desconstrução da noção de indisciplina no cotidiano escolar / Vanessa Bugs Gonçalves ; Jarbas Santos Vieira, orientador ; José Roberto de Oliveira Feijó, coorientador. — Pelotas, 2018.

153 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Currículo. 2. Indisciplina. 3. Estratégias. 4. Táticas. 5. Poder. I. Vieira, Jarbas Santos, orient. II. Feijó, José Roberto de Oliveira, coorient. III. Título.

CDD : 370

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Vanessa Bugs Gonçalves

Táticas e estratégias: uma desconstrução da noção de indisciplina no cotidiano escolar

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 08/03/2018

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (Orientador) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Prof. Dr. José de Oliveira Feijó (Coorientador)
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Prof. Dra. Kamila Lockmann. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Prof. Dr. Luiz Felipe Alcantara. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Prof. Dra. Madalena Klein – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Prof. Dra. Maria Manuela Alves Garcia. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Agradecimentos

Ao Jarbas pela leitura sempre criteriosa, atenta e competente. Agradeço por todas as conversas e orientações que produziram minha caminhada até aqui, não só em relação à tese, mas também à vida.

Ao José pelas preciosas contribuições com a tese, mas, sobretudo, pela amizade, pelos cafés e pelas conversas.

Às professoras e aos professores que, ao longo da minha trajetória acadêmica, contribuíram para a minha formação. Em especial à Maria Manuela Alves Garcia, à Madalena Klein, à Rosana Aparecida Fernandes e ao Gomercindo Ghiggi.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à pesquisa.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe Dirce, meu pai Eli e meu padrasto Adolar, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando e apoiando as minhas escolhas. Também agradeço à Cris e ao Júnior, meus irmãos, por tanto me ensinarem.

Ao Cássio pelo companheirismo e incentivo que sempre demonstrou.

À Neia, por todo carinho, apoio e amizade.

Ao Leandro, à Roberta e ao Rodrigo, amigos de longa data, por todos os momentos que compartilhamos e dos quais sinto constante saudade.

À Sandra e à Rafaela pela amizade e parceria sempre demonstradas.

Resumo

GONÇALVES, Vanessa Bugs. **Táticas e estratégias: uma desconstrução da noção de indisciplina no cotidiano escolar**. 2018. 153f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

O objetivo desta tese é desconstruir a noção de indisciplina e entendê-la como complexa, inventiva e criadora. Para tanto, analisaram-se os dispositivos disciplinares e as táticas utilizadas pelos alunos e alunas para escapar das imposições disciplinares instituídas na escola. O referencial teórico tem como base os conceitos de táticas e estratégias, valendo-se de Michel de Certeau. Entende-se esses conceitos como componentes para pensar as estratégias das instituições e as táticas dos alunos. Além disso, traz o conceito de poder, a partir de Michel Foucault, para problematizar as relações entre táticas e estratégias. A metodologia desta tese consiste em uma abordagem qualitativa, sendo que os instrumentos de coleta de dados utilizados são conversas e observações acerca do cotidiano dos alunos. Foram investigadas escolas de educação infantil, fundamental e médio, no intuito de identificar as táticas dos alunos e das alunas no cotidiano escolar, marcado por ordem e disciplina, características das instituições escolares. Percebe-se um cotidiano marcado por inventividades dos alunos, rompendo com a normalização, mas também, identificam-se dispositivos e discursos que visam não só a controlar o fazer discente, mas também a moralizá-los.

Palavras-chave: currículo; indisciplina; estratégias; táticas; poder

Abstract

GONÇALVES, Vanessa Bugs. **Tactics and strategies: a deconstruction of the notion of indiscipline in everyday school life**. 2018. 153f. Doctoral Dissertation – PostGraduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

The purpose of this thesis is to deconstruct the notion of indiscipline and to understand it as complex, inventive and creative. In order to do so, we analyzed the disciplinary devices and the tactics used by students to escape the disciplinary impositions imposed at the school. The theoretical framework is based on the concepts of tactics and strategies, using the author Michel de Certeau. In addition, it brings the concept of power, from Michel Foucault, to problematize the relations between tactics and strategies. These concepts are understood as components for thinking the strategies of the institutions and the tactics of the students. The methodology of this thesis consists of a qualitative approach, and the instruments of data collection used are conversations and observations about the daily life of the students. We investigated elementary and middle school in order to identify the students 'and students' tactics in school life, marked by order and discipline, characteristics of school institutions. It is perceived a daily marked by inventions of students, breaking with normalization, but also, devices and discourses are identified that aim not only to control the student, but also to moralize them.

Keywords: curriculum; indiscipline; strategies; tactics, power relations

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>10</u>
<u>1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</u>	<u>17</u>
<u>2. ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR</u>	<u>42</u>
<u>3. O QUE PESQUISAM AS TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA INDISCIPLINA</u>	<u>56</u>
3.1. UMA ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES	59
<u>4. PRODUZINDO O ALUNO INDISCIPLINADO</u>	<u>68</u>
4.1. INDISCIPLINA: UM DISCURSO MORALIZANTE	68
4.2. INDISCIPLINA: O ALUNO EXERCE PODER	76
4.3. INDISCIPLINA: O ALUNO ESCAPA POR MEIO DAS TÁTICAS	86
4.4. INDISCIPLINA: DISPOSITIVOS DISCIPLINARES COMO FORMAS DE CONTROLAR	92
<u>5. AS TÁTICAS E AS ESTRATÉGIAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS</u>	<u>98</u>
<u>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>144</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>147</u>

(...) o pequeno Thomas leva Simón Rodriguez a pensar a escola como nunca tinha feito antes. Não se trata apenas de questionar o funcionamento da escola, sua organização, mas acima de tudo, seu papel social, político, seu sentido. Não se pode continuar aceitando uma escola que feche suas portas a crianças como o pequeno Thomas. (...) Thomas inventa algo que funciona, que se pode ver realizado no mundo. Permite também pensar que devemos ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabitutados aos usos estabelecidos. Thomas é um irreverente. Ele não faz o que se supõe que deve fazer uma criança de sua condição: olhar o que os outros fazem, obedecer, calado, ao que os outros lhe mandam fazer. Toma a palavra, não sem dificuldade, é verdade, mas ele o faz e expressa seu pensamento. Pensa, cria, revoluciona o mundo ao seu redor (KOHAN, 2013, p.33-34).

Introdução

“O que eu preciso fazer para conter essa turma indisciplinada?”, pensa o professor. “Quais alunos eu preciso trocar de lugar para que a conversa paralela seja evitada”? Indaga a professora. Longe de serem falas incomuns, o assunto indisciplinada parece ser um tema intrínseco quando se pensa escola. Muitos são os debates e as tentativas recorrentes a fim de amenizar casos considerados indisciplinados. O mesmo ocorreu comigo, quando desenvolvi o estágio final de graduação do Curso de Pedagogia em um terceiro ano de uma escola pública do município de Pelotas, Rio Grande do Sul, durante um trimestre do ano de 2012¹. Nas reuniões para orientação, assim como em conversas paralelas com colegas estagiárias, a indisciplinada dos alunos era comumente trazida para o debate, e soluções eram pensadas, em conjunto, para combater aquilo que se via como problema. Percebia que o tema que mais preocupava em nossos relatos, durante as reuniões, era a indisciplinada.

Nesse sentido, é necessário contextualizar o que deu início a essa preocupação investigativa, assim como apontar algumas práticas e verdades instituídas acerca dos sujeitos daquele estágio, e que me fizeram, junto com leituras sobre relações de poder (FOUCAULT, 2013) e táticas (CERTEAU, 2012), pensar e problematizar a indisciplinada, entendendo-a como algo que pode ser compreendido de outra forma – diferentemente de uma imagem destrutiva e causadora de males, tal como alguns alunos são vistos quando se opõem aos ideais que visam lhe condicionar a um único caminho. Pensar, portanto, o aluno indisciplinado que se utiliza de táticas e que não é, segundo perspectivas certeunianas, submisso às imposições disciplinares, pois age e usa a seu favor aquilo que não lhe convém, e, também pensá-lo – já em uma perspectiva foucaultiana – como um sujeito que exerce poder.

¹ O estágio final de graduação é obrigatório e é realizado no último semestre da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Tem duração de três meses e é realizado em duplas, tanto no ensino fundamental – 1º ao 5º ano – quanto na educação infantil.

O estágio, portanto, realizou-se em uma turma com 17 alunos que, por sua vez, eram considerados, em sua maioria, indisciplinados, difíceis de lidar. Os discursos das professoras da escola projetavam alguns alunos para um caminho sem volta. O discurso referido a alguns alunos de que “*esse não tem jeito*” reforçava aquelas atitudes consideradas indisciplinadas, pois, ao que pareciam, os estigmatizados aceitavam suas condições “inatas” de serem os sujeitos que atrapalhavam e bagunçavam a sala de aula e, por isso, agiam em torno de suas classificações.

No momento do pré-estágio², em que fomos para a escola acompanhar e observar a turma da professora titular da classe, a fim de que, no próximo semestre, pudéssemos planejar as aulas a partir do contexto daqueles alunos, houve uma apresentação de como se comportava cada um deles em sala de aula. Pela professora titular da turma, foram relatadas coisas como: “esse mora com o pai, e a avó é alcoólatra”; “esses dois são irmãos, mas é uma história complicada, o pai matou a mãe...”; “esse é um ótimo aluno, a mãe é professora aqui na escola”; “esse não para na sala de aula, mas é que ele está atrasado na escola...”, e assim, sucessivamente, foram sendo apresentados os alunos com suas demarcações de como agiam, como se saíam na escola e por que se comportavam em determinadas situações de um jeito e não de outro. Enquanto os alunos eram apresentados a nós, futuras estagiárias, eles ouviam e, talvez, entendiam o porquê de seus *fracassos*. O futuro parecia já estar determinado, e as atitudes justificadas diante daquelas breves apresentações.

Na concepção da professora, o que implicava a conduta dos alunos se dava muito em função de suas famílias. Assim, parecia avaliar que a razão da indisciplina consistia na falta que fazia o cuidado familiar com a educação dos filhos e que, suprimindo essa falta, poderiam deixar de ser indisciplinados, sem limites. Ao suprirem a falta teriam condições de serem adultos plenos de razão e discernimento de seus atos. Além disso, o discurso remetido aos alunos ancorava-se em um modo ideal de vida, valorado pela instituição disciplinar, a partir do que se entendia como sendo a conduta correta de viver a vida.

Esse raciocínio pode ser visto como um discurso de negação da diferença, ignorando que ela é discursivamente produzida (SILVA, 1999). A diferença se dá a

² Etapa que antecede o estágio final. É realizado um semestre antes.

partir de algo que é posto pelo discurso. Inúmeras categorias são utilizadas para classificar os alunos, a fim de que, então, algo possa ser feito para tornar os diferentes iguais aos outros, segundo os padrões a serem seguidos e legitimados. Esse algo a ser feito mostra o caráter moralizador sobre os alunos e a aprendizagem, sobre como devem se portar e agir. Ademais, como uma conduta é caracterizada de indisciplinada? O argumento que defendo aqui é de que a indisciplina faz parte de um discurso moralizante, no qual se institui qual deve ser a conduta padrão de um aluno.

O pressuposto de que existe um modo ideal de vida faz com que seja possível inferir, a partir do relato da professora titular do estágio, que, se a avó do aluno não fosse alcoólatra e pai e mãe vivessem juntos, esse aluno poderia ser diferente, poderia ser menos indisciplinado, poderia, quem sabe, corresponder às expectativas criadas pela escola. Quem sabe, se as famílias dos alunos não tivessem essas características, o futuro não fosse melhor e menos incerto? Indagações como estas e a busca por trazer os alunos não só para a ordem institucional, mas de vida, foram percebidas cotidianamente durante os dias vividos naquele estágio curricular. Nesse sentido, as falas da professora parecem ir ao encontro daquilo que Garcia (2002, p.21) analisa acerca dos discursos pedagógico-críticos:

São discursos que tanto propõem problematizações morais da ordem social, de como a ordem social deve e deveria ser tendo por fundamento determinados princípios e valores morais, que se relacionam consigo mesmos e uns com os outros de um modo moral e com certa representação moral da sociedade. Os indivíduos serão mais ou menos (auto) conscientes e (auto) críticos, mais ou menos ingênuos ou alienados, segundo sua maior ou menor adesão a determinadas leituras do mundo social e projetos políticos específicos. São discursos que propõem certas formas de experiência de si (as relações que o indivíduo deve ter consigo mesmo) e de experiência com os outros.

A normalização³ das condutas torna-se cotidiana nas escolas. Estabelece-se um padrão pelo qual o aluno deve se guiar. Agindo em prol do bem comum, o aluno passa a ser tido como exemplo do que é ser um bom aluno. Caso aja de forma contrária aos interesses da escola, as possibilidades de esse aluno ser advertido são maiores. Além disso, prescrever a solução para a desordem torna-se comum quando se definem condutas a serem adotadas como ideais.

³ Conceito entendido a partir de Michel Foucault (2010), como aquilo que pretende homogeneizar e tornar verdadeiro, legitimando determinadas condutas em detrimento de outras.

Nesse sentido, a intenção desta tese foi apostar em uma visão menos condenatória da indisciplina, a fim de fazer aparecerem outros modos possíveis de vivenciar e pensar as convenções e os critérios estabelecidos na instituição escolar. Trata-se de não essencializar a indisciplina, tampouco os sujeitos que praticam uma conduta indesejada. Cabe, sobretudo, problematizar as certezas do que é ser um bom aluno, escapando do discurso moralizante que o produz, de modo a atentar para os diferentes modos de viver a escola.

A indisciplina da qual falo não se prende àquelas perspectivas que consideram as violências físicas e ou verbais causadas pelos alunos. Embora pareçam semelhantes, há distinções conceituais que merecem ser consideradas: enquanto que a violência pode ser explanada como “todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força” (SPOSITO, 1998, p.60), a indisciplina diz respeito aos “contratempos disciplinares [que] se definem não pelo emprego da força, mas tão somente por condutas tidas como avessas às convenções normativas ali em uso” (AQUINO, 2011, p.468). Além disso, Aquino (ibidem) salienta que a indisciplina é um “conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno”.

Exemplo desta indiferença que se faz entre violência e indisciplina é o ocorrido em Campo Grande – Mato Grosso do Sul (MS). Há uma lei no município que visa a punir alunos que ajam com “indisciplina”⁴. No entanto, as reportagens acerca da lei⁵ se referem a casos de violência. Paes (2015) traz na reportagem que brigas com colegas e episódios de vandalismo são justificativas para aplicações da pena que geram aos alunos, como limpeza de banheiros e o reparo dos danos provocados. Essas abordagens reforçam aquilo de que pretendi me distanciar, isto é, fugir de concepções que consideram a indisciplina como algo que remete à violência – agressões físicas e verbais, depredações etc. – e entender a indisciplina como algo que é marcadamente visto como fora da normalidade, por fugir do previsto e do idealizado.

⁴ Esse é o termo usado na reportagem.

⁵ A reportagem pode ser lida na íntegra a partir destes endereços: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/09/lei-obriga-aluno-que-nao-se-comporta-lavar-o-banheiro-da-escola.html> e <https://www.campograndenews.com.br/politica/-para-coibir-indisciplina-projeto-estende-lei-harfouche-a-rede-estadual>

A indisciplina de que trato é vista como um exercício constante de sujeitos em relações de poder. Esses sujeitos, como componentes intrínsecos das organizações escolares, rejeitam e trazem a potência de reinvenção, mudando as formas dos padrões estabelecidos e, transgredindo, não para causar alvoroço, mas para dizer que fazem parte do processo educativo, e que os reduzir a meros receptores de ordens, de conhecimentos, de condutas, não lhes interessa. Problematizo, portanto, a idealização instituída pela escola: a idealização pedagógica, a idealização de aluno, a idealização familiar. Entendo a indisciplina como uma transgressão que enseja uma potência de vida. Compreendo o aluno como aquele que também exerce poder, e que, por estar em relações de poder, resiste, produz e faz outras coisas com os movimentos que tentam lhe disciplinar. Compreendo os alunos como sujeitos que agem e reinventam os mecanismos de controle estabelecidos a eles na escola. Fujo, assim, de uma leitura moralista do que seja um aluno indisciplinado ou o próprio ato de indisciplina.

Aqui é preciso alertar que nem sempre o aluno é chamado de indisciplinado na escola, da mesma forma que um ato indisciplinado nem sempre é apontado como uma ação indisciplinada. Os que são chamados de indisciplinados também são chamados de sem limites, de agitados, de difíceis. Nem sempre um ato fora do padrão é nomeado como indisciplina, pois outras denominações também se fazem presentes quando se quer dizer que algum aluno não está agindo conforme o esperado. Todavia, por entender que *indisciplina* é um termo de fácil entendimento e de utilização no cotidiano escolar, inclusive no que diz respeito ao seu emprego em pesquisas científicas, optei por fazer uso dela. Mesmo assim, importante referir que o que chamo de indisciplina e o que será visto em seções à frente são atos fora do padrão instituído; maneiras que identifico que o aluno usa aquilo que é imposto como forma de viver a escola.

Com essa breve introdução, apresento, daqui em diante, a sequência em que a tese foi estruturada.

O Capítulo 1 aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa, percorrendo acerca de como procedi em relação às escolhas dos lugares e dos participantes da pesquisa, das ferramentas conceituais que fundamentaram a metodologia e dos instrumentos usados na produção desta tese. É neste capítulo,

também, que apresento os objetivos geral e específicos, a justificativa e a construção do meu problema de pesquisa.

O Capítulo 2, por sua vez, traz uma breve contextualização da escola como instituição disciplinar, abordando aspectos históricos da constituição da sala de aula, das pedagogias e das muitas maneiras de disciplinamento, sobretudo, dos alunos. Apresento como a instituição escolar foi se constituindo como um lugar de disciplinamento e de produção de determinadas condutas, podendo percebê-las nas práticas da sala de aula e da escola atuais. Utilizei três referenciais para construir este capítulo: o livro *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar* (2003), de Inês Dussel e Marcelo Caruso; *A maquinaria escolar* (1992), de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, e *Sobre as origens dos termos classe e curriculum* (1992), de David Hamilton, ambos capítulos pertencentes à Revista Teoria e Educação.

No Capítulo 3 apresento uma análise das pesquisas feitas no Brasil nos cursos de pós-graduação, acerca da indisciplina. Foram consideradas dissertações e teses, do período de 1976 a 2014, que tratavam sobre indisciplina, dos mais diferentes cursos de pós-graduação, sendo que a prevalência foi na área de Educação. Após identificar como a indisciplina era discutida nessas pesquisas, apresentei a análise a partir de seis categorias, distinguindo de que modo as teses e as dissertações discutiram a temática e firmando, com isso, minha aposta em distanciar-me da maioria das concepções que encontrei, como, por exemplo, perspectivas que aproximavam indisciplina e violência, que posicionavam a indisciplina como algo a ser combatido etc. Além do mais, algumas teses e dissertações não tinham como ponto central a discussão sobre indisciplina – ela aparecia como um resultado da pesquisa a partir de um outro problema abordado pelos pesquisadores. Este capítulo marca, portanto, o distanciamento das abordagens acima exemplificadas, aliando-se àquelas abordagens, embora minoritárias, que visam a apostar na indisciplina como prática de resistência.

No Capítulo 4 há uma discussão sobre a indisciplina a partir de quatro conceitos principais: táticas, poder, dispositivos disciplinares e discurso moralizante. Esses também foram os conceitos utilizados para analisar as práticas dos alunos e pensar outras maneiras de entender aquilo que escapa à ordem. Pretendi, com esses conceitos, apresentar uma ruptura ao pensamento padrão acerca da

indisciplina, pois, como identifiquei no Capítulo 3, a indisciplina tende a ser encarada e analisada como um entrave no processo educacional. Assim, discorri sobre as formas como a escola produz o aluno indisciplinado, identificando como a instituição, por intermédio de um discurso moralizante e disciplinador, constrói o ideal de aluno e, por vezes, de família. Além disso, apresento uma perspectiva que entende o aluno como um sujeito em constante exercício de poder.

No Capítulo 5 são apresentadas as análises acerca das práticas dos alunos no cotidiano escolar e de como ele se constituiu e se apresentou durante o processo de produção desta pesquisa. Trago observações e conversas ocorridas a partir de três experiências de inserção em escolas do município de Pelotas: escola pública de educação infantil, escola pública de ensino fundamental e escola particular de ensino médio. As inserções nessas instituições ocorreram de 2016 a 2017, sendo que a prevalência delas é 2017. Neste capítulo, por conseguinte, são apresentadas e analisadas as práticas de alunos em relação ao cotidiano escolar. De igual forma, são abordadas ações da instituição em que é possível identificar como as estratégias agem para definir como os sujeitos devem ser.

E, finalmente, as Considerações Finais, momento em que trouxe outras formas de pensar a indisciplina e os alunos, entendendo que essa é uma prática que escapará às intenções de conclusão, pois aquele que lê faz outras coisas com aquilo que quem escreveu pretendeu. De qualquer forma, apresento, ao final, pensamentos que permearam a tese desde o primeiro momento de sua intenção, até pensamentos que só passaram a existir após as observações e as conversas ocorridas durante o processo de inserção nas escolas.

1. Procedimentos metodológicos

Uma atitude indisciplinada é assim chamada porque escapa daquilo que se idealizou e previu como sendo a conduta correta. Objetiva-se um comportamento disciplinado, e aquilo que desvia a esse comportamento é visto como indisciplina. Esse caráter binário em que a disciplina é posta contribui para produzir o estigma de quem se encontra do lado do que é considerada ruim, a indisciplina, como se não houvesse possibilidade de outras formas de habitar o cotidiano escolar, senão agindo conforme o imaginado pela instituição. O binarismo que se encontra no par disciplina/indisciplina remete o segundo a uma posição de inferioridade em relação ao primeiro.

Os discursos do estágio mencionado anteriormente pareciam remeter, unicamente, a um aluno que necessitava de algo — da escola, de uma família que lhe acolhesse e lhe desse, quem sabe, limites — para buscar o que lhe faltava para tornar-se um sujeito completo, um sujeito de disciplina. Garcia (2002) lembra Kant quando diz que “a menoridade é a incapacidade do homem de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outrem, seja por falta de decisão ou de coragem de decidir sozinho” (p.65). Nesse sentido, cabia à professora fazer uso de suas competências para ajudar o aluno a alcançar a maioridade, e, assim, o esclarecimento e a autorreflexão de seus atos.

Há a defesa, muitas vezes, de que a disciplina favorece a aprendizagem e o bom andamento da aula, e de que a indisciplina deve ser combatida por atrapalhar a aprendizagem dos alunos. Por entender que essas dicotomias estigmatizam e posicionam um em detrimento do outro — disciplina como superior à indisciplina — optei por distanciar-me dessa perspectiva. Tomando emprestado de Silva (1999) de que a diferença é discursivamente produzida, defendo que a indisciplina também é discursivamente produzida. Para Guimaraes (1996), por exemplo, as escolas não só reproduzem violência e indisciplina como também as produzem. Se entendermos que a disciplina e a indisciplina são produzidas pela escola “a partir das configurações específicas adquiridas pelas relações de poder e pelo tipo de lógica

que, em cada contexto, institui a ambas, é possível desnaturalizá-las, retirá-las de uma dimensão de inevitabilidade” (RATTO, 2007, p.246). Dessa forma, tirar a indisciplina da condição de inevitável, a fim de que ela seja descolada de um plano ideal de vida, desessencializando-a e enxergando-a não só como uma possibilidade de reinvenção frente à norma⁶, mas como uma produção dela mesma.

A naturalização dos modos de ser e viver a escola é assegurada no dia a dia dos alunos. Algumas regras não precisam de explicações, pois partem do princípio, garantido pela naturalização de ações consideradas corretas e incorretas, de que todos sabem como devem agir na escola. Além disso, os deveres, uma vez não desempenhados, ocasionam restrição dos direitos. Se o aluno, no discurso institucional, tem direitos e deveres, ao cometer uma infração, arranja-se motivo para cessar o que os direitos preservariam. Retira-se o aluno de uma atividade prazerosa para puni-lo pela desobediência. Exemplo disso ocorreu com um amigo, professor de Educação Física, ao relatar a punição de uma professora de Matemática aplicada a um aluno. Ela retirou do aluno a aula de Educação Física, pois ele não agiu da forma como ela esperava em seu componente curricular. Além de interferir na aula de outro professor, essa professora aplicou uma punição, retirando do aluno um componente curricular obrigatório, sua aula por direito.

Um ambiente arranjado para não ocorrer qualquer transgressão faz com que o aluno, ao imbuir-se do adequado e do inadequado, molde-se a favor da norma, daquilo que é aceito como atitude de um bom aluno. Aqueles que não agem de acordo com os hábitos estabelecidos podem sofrer sanções, como a restrição do recreio, a Educação Física, a aula de música, entre outras atividades que podem ser apreciadas pelos alunos, mas que, para servir de exemplo aos outros, têm seus direitos suprimidos. Nessas punições, além de produzirem a ideia de que Educação Física, Artes etc. são menos importantes, retira-se do aluno um direito dele.

Ainda que possa parecer demais comparar o que fala Foucault (2013) sobre a prisão com uma punição escolar, entendo que ela também opera pela via da moral e a frase “Tenho razão em punir, pois vocês sabem que é desonesto roubar, matar” (FOUCAULT, 2013, P. 134-135) poderia ser reescrita da seguinte forma “Tenho razão

⁶Numa perspectiva foucaultiana, entende-se norma como aquilo que visa a uniformizar as práticas, a partir de uma coerência instituída. Tal como escreve Portocarrero (2004, p. 176) “no interior desses domínios, as normas não são estáticas, mas se ramificam a fim de colonizar, nos seus mínimos detalhes, as micropráticas, de modo que nenhuma ação considerada importante delas escape”.

em punir, pois vocês sabem que é errado não fazer o que eu peço”. Justifica-se a punição em nome de um bem maior, daquilo que é tido como correto no plano escolar. É um discurso moralizante que circula na escola e faz com que se restrinjam os direitos dos alunos por tratar-se de uma recusa dele em guiar-se pelo bem.

Ratto (ibidem, p.221), ao falar sobre a naturalização e a obviedade dos modos de agir no cotidiano escolar, distingue três momentos básicos relacionados à moralização dos modos de atuar:

O primeiro momento refere-se à necessidade de que docentes e estudantes verbalizem reiteradamente as regras obrigatórias da escola, já que essas repetidas situações fazem com que as crianças incorporem as predisposições de percepção, pensamento e ação articulados ao arbitrário cultural de ordem escolar. O segundo refere-se ao processo de internalização da moral, no qual se pede que as crianças demonstrem que estão adquirindo autocontrole e independência de autoridades externas, processo que se refere ao que é geralmente conhecido como “formação da consciência moral das crianças”. E o terceiro momento de moralização reforça os dois anteriores, dando-se por intermédio do estímulo frequente para que as crianças confessem publicamente suas próprias “falhas”, uma estratégia fundamental e útil, pois serve como ensinamento coletivo e reforço das obrigações para consigo. Tal confissão frequentemente funciona como sanção, implícita ou explícita.

Na contramão dessa lógica, e imaginando a escola também como um espaço de criação, conceber a punição e a retirada dos direitos como forma de mostrar quem obedece e quem manda parece inviável. Se a escola é concebida, como bem dizem os mais variados projetos político-pedagógicos, para a construção de alunos críticos, pensantes, criativos, fazer do ato desse aluno um delito e dele uma indesejável presença parece não potencializar aquilo que de novidade ele possa trazer para o cotidiano escolar a partir de suas rupturas diante da normalização.

Os alunos fazem parte do contexto escolar, mas são constantemente concebidos como sujeitos passivos. São reiteradamente lembrados que nada lhes resta a não ser entender que o melhor para eles é o que é decidido por quem já tem bem esclarecido aquilo que é bom e aquilo que não é. Dessa forma, ao não reconhecer os alunos como sujeitos pertencentes à organização escolar, ou, ainda, reconhecê-los, mas impor um único modo de viver a vida escolar pode suprimir diversas reinvenções e subversões às imposições que visam a fixá-los a todo instante.

Não é difícil que se refiram aos alunos menos propensos a seguir a norma como os alunos indisciplinados, os bagunceiros, os mal-educados. É sobre esse modo de enxergar os alunos indisciplinados que esta tese transcorre, mas com o

intuito de apontar não os *erros* daqueles que se recusam a seguir a ordem, mas o que um pensamento fora da ordem suscita. Não só as indisciplinas aparecem aqui, mas aquilo que as produz também, como os dispositivos disciplinares cotidianos que são próprios das escolas.

De modo a defender aquilo de que trato — a indisciplina como possibilidade de reinvenção — utilizo-me das palavras de López (2008), quando se referiu ao estudo de Foucault sobre a loucura, para me aproximar da visão que carrego sobre a indisciplina:

O trabalho de Foucault não é uma apologia da loucura, não se trata de entregar-se por completo a esse impulso dissolvente; ao contrário, trata-se de ir ao encontro do sublime no pensamento, de contemplar o infinito que o pensamento carrega em si próprio (p.34).

Biesta (2012), ao trazer Bauman para suas análises, ajuda-me a pensar sobre algo que procuro defender: não se trata de dizer que toda a indisciplina é boa ou “que toda outridade ou estranheza é simplesmente boa, tendo de ser valorizada e respeitada por ser outra e estranha” (p.86). Trata-se de “ver que o que conta como estranho depende do que conta como familiar. O estranho, em outras palavras, não é jamais uma categoria natural” (ibidem). Nessa direção, a indisciplina também não é uma categoria natural, mas criada a partir de algo entendida como natural, o modelo a ser acompanhado: a disciplina. A defesa que se quer fazer aqui é de que outras possibilidades de ser aluno possam existir e habitar o cotidiano escolar. Não há o que ser superado, há, sim, outros mundos existindo.

O discurso que cerca a indisciplina se pretende universal. Quando se é lançada a temática, dificilmente a indisciplina é pensada como algo que pode ser vista para além da condenação. Esses discursos tidos como verdadeiros sobre a indisciplina acabam por excluir manifestações de outros discursos também verdadeiros, mas que não se legitimam pela tentativa universal de dizer como devem se comportar alunos e alunas em uma escola. Ao normatizar⁷ como deve ser a conduta, as diferenças costumam ser suprimidas e vistas como incômodas. Não só não há o respeito às diferenças, como a tentativa é a de homogeneizar. Se falo de indisciplina é porque uma conduta fugiu à regra e a tentativa de um sujeito universal mostrou-se falha. A tentativa da escola moderna de acolher um determinado padrão

⁷ Ação de criar normas.

perde-se na celebração constante da diferença em sala de aula. A vontade de unificação encontra, então, a subversão.

Nesse sentido, interessa-me ver em que momentos a indisciplina predomina, como os alunos desviam da lógica imposta. Recorro à indisciplina escolar por entender que, além de ser um assunto sempre discutido e em debate constante, a escola é um ambiente propício de se promoverem vontades de conduzir condutas, haja vista o caráter disciplinador das instituições escolares.

Parece haver um consenso de que a indisciplina está generalizada nas escolas, no entanto, Aquino alerta que seria mais prudente

tomar a indisciplina não como atributo emblemático da infância e da juventude atuais, tampouco como predisposição particular de alguns alunos em situação de desvantagem social, familiar etc., mas como um conjunto de atos transgressivos circunscritos aos protocolos de determinado contexto escolar – sem contar a legitimidade, ou não, destes (2010, p.82).

Aquino enfatiza a não naturalização da indisciplina como algo inerente aos jovens e/ou resultado de disjunções sociais e familiares, além de ressaltar que nem todo ato transgressivo é legítimo. Encaro essa ponderação como necessária, pois, da mesma forma, atentei àquelas transgressões que produzem um pensamento fora da norma, uma ação propositiva etc. Esses serão os posicionamentos tomados pela minha perspectiva. Aqui, então, procurei trazer ações que, a meu ver, ensejam uma ruptura ao estabelecido e rompem, justamente, com aquilo que tenta fixar, moralizar e impor uma conduta única ao aluno.

Ainda nessa direção, saliento que nem toda burla é positiva e criativa, assim como nem toda disciplina é repressiva. Porém, a mera reprodução daquilo que já está posto em nada contribui para a construção de um sujeito que pense o impensável, que diga o não dito, que fuja ao que está dado como norma, que crie e recrie suas maneiras de ser e agir no mundo. As artimanhas dos alunos são comumente caladas e suprimidas. No entanto, potencializar o não dito, o distinto, pode criar ambientes em que a palavra dos alunos seria circulada e ouvida. Conceber a escola como um local onde se produz pensamento e não apenas a reprodução daquilo que está dado. Fazer circular criações, invenções, astúcias. Dessa forma, “o ‘consumo’ dos alunos dos produtos culturais disponíveis nunca é reduzido à reprodução e muito menos à imposição, pois ele é sempre permeado por conversações, mediações, negações, negociações de sentidos” (SILVA, 2012, p.8).

Muito se fala sobre indisciplina nas escolas brasileiras, e Aquino (2014) traz à baila que a contínua queixa em relação à indisciplina parece

apresentar-se como efeito de uma crença subtrativa, por parte das gerações mais velhas, sobre a complexidade dita crescente do ofício de educar nos tempos atuais, redundando em um refrão que prega a existência de uma acentuada crise escolar vetorizada pelos conflitos entre seus protagonistas (p.107).

É como se antigamente não existisse indisciplina ou alunos “agitados”, ideia que Pereira (2003) desconstrói em sua tese *Disciplina-disciplinamento: da vara de marmelo à cadeirinha do pensamento*. Nela, a autora faz um percurso histórico sobre as formas de punição, deparando-se com dizeres e idealizações de bons e maus alunos. A preocupação com não deixar nenhum aluno desocupado e manter a ordem da sala, apareceu várias vezes ao longo de sua tese. Os documentos e a análise da autora demonstraram que os alunos tidos como desobedientes e difíceis iam sendo excluídos, e, então, as professoras podiam exercer a ‘nobre missão’ que lhes foi dada (p.113). Além disso, a autora finaliza, em tom de crítica, que “os alunos dóceis, obedientes, estudiosos, selecionados pela escola, eram premiados e privilegiados por possuírem professoras bondosas, responsáveis e queridas” (p.114).

Essa preocupação de não deixar os alunos no ócio, trazida por Pereira, ainda é atual. Em geral não se pode levantar, rir, falar, ficar desatento. É preciso ocupar bem o tempo com condutas legitimadas pela escola, a fim de que as horas em que os alunos tenham que estar na escola esteja completamente preenchida por atividades. O ócio é inaceitável. É preciso que se passe o tempo todo na escola em intensa concentração e obediência, do contrário, é possível que seja chamado à ordem. São recorrentes os pedidos de silêncio, os olhares disciplinadores, as regras colocadas nos cartazes, os tapas na mesa, os jogos que impõem ordens etc. Há uma organização da escola centrada no disciplinamento dos alunos e alunas.

Diante desse cenário, a indisciplina pode levar a um complexo desgaste na relação professor-aluno, pois, ao ter como objetivo tornar o aluno disciplinado e cumpridor do seu papel, possivelmente as tentativas recorrentes escaparão do controle do docente, uma vez que os sujeitos, como diz Certeau (2012), reapropriam-se do espaço e, por meio de táticas, burlam e escapam das estratégias de disciplinamento. Os alunos são ativos no processo educativo, o que não permite, nessa perspectiva, que a turma seja homogênea, única, estável. No cotidiano, as

relações são marcadas pela diferença e ela é parte do processo educativo, sendo os alunos os sujeitos intrínsecos desse movimento.

Tendo em vista, portanto, a reiterada preocupação com a indisciplina no discurso educacional e por ter vivenciado esta questão na prática de estágio obrigatório, o intuito de analisar a relação entre indisciplina e dispositivo disciplinar, e, sobretudo, atentar às invenções cotidianas dos alunos, é pensar a possibilidade de existirem outros caminhos possíveis para pensar os alunos ditos indisciplinados e não um modo único de viver a vida.

Nesse sentido, entendo que explorar possíveis aproximações entre a indisciplina e a invenção dos alunos é reconhecer que impor um ideal de vida e de conduta significa impedir a potência dos alunos nos seus mais diversos modos de viver a vida. Também, pensar outras possibilidades da relação professor-aluno: o aluno como sujeito ativo, valorizando mais as afirmações de vida e menos aquilo que fixa, aprisiona, imobiliza. Além disso, fazer verter pensamentos que rompam com o padrão estabelecido.

Dessa maneira, entendendo que os alunos são ativos no processo educativo e, por isso, resistem às imposições disciplinares, subvertendo a ordem estabelecida, pergunto: como os dispositivos disciplinares constituem os alunos indisciplinados e de que maneira os alunos usam aquilo que lhes é imposto?

Posto isso, o objetivo geral da pesquisa foi desconstruir a noção de indisciplina, entendendo-a como complexa, inventiva e criadora, e teve como objetivos específicos 1) analisar as estratégias das instituições escolares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e 2) analisar as táticas utilizadas pelos alunos e alunas para fugir das imposições disciplinares instituídas na escola.

Em relação à construção da minha pesquisa e os caminhos que ela percorreu enquanto campo de estudo, pretendi problematizar a indisciplina e dar ao sujeito considerado indisciplinado uma condição de pensar diferente do que comumente é tratado aquele que foge as normatizações das instituições escolares. A indisciplina, então, foi entendida como complexa e inventiva.

Nesse viés, colocar em suspenso certas verdades que cerceiam a conduta dos alunos – seja na justificativa de suas condutas, seja na relação com colegas e professores – é ir ao encontro do que Bordieu (1989) propõe quando defende que as pesquisas devem fugir do senso comum e ficar cada vez mais próximas de romper

com as amarras que naturalizam certas práticas e conduzem o olhar do pesquisador a algo que já está dado:

A força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural. A ruptura é, com efeito, uma conversão do olhar (p.49)

É esta conversão do olhar que pretendi dar à indisciplina e, por meio dessa ruptura, desenvolver meios para a produção dos dados desta pesquisa.

A utilização da conversa foi um dos elementos presentes na investigação. Entendi-a como um procedimento que me dava condições de ir produzindo a pesquisa a partir das conversas com os praticantes⁸ do cotidiano escolar, isto é, alunos e monitores. Apoio-me, nesse sentido, no que diz Coutinho⁹ (2008), ao justificar a preferência pelo ‘cinema de conversação’: “escolhi ser alimentado pela fala-olhar de acontecimentos e pessoas singulares, mergulhadas nas contingências da vida” (p.15).

Para falar de indisciplina, pensei, inicialmente, que deveria entrevistar os alunos considerados indisciplinados pela escola, uma vez que boa parte dos estudos sobre indisciplina se concentra na visão do professor e da escola, sendo raras as vezes em que as pesquisas se desenvolveram apenas com os alunos sobre essa temática. Todavia, por entender que a entrevista poderia adentrar em uma dimensão mais verticalizada na relação entre entrevistador e entrevistado, optei pela conversa. Além do que, a perspectiva de entrevistar alunos considerados indisciplinados poderia fugir do que buscava, pois o ato fora da norma nem sempre é chamado de indisciplina. Também, que recorrer à escola para que ela me apontasse os alunos considerados indisciplinados, poderia dar margem à perspectiva que confunde indisciplina com violência, aspecto que tentei fugir. Optei, então, pela conversa em detrimento da entrevista.

É de Coutinho que trago a diferença entre conversa e entrevista, sendo que ele adotou a primeira e criticou a segunda:

⁸ Maneira que Michel de Certeau se refere àqueles que vivem o cotidiano. Farei uso desse termo, em algumas situações, para me referir aos que praticam o cotidiano escolar, isto é, monitores, professores e, sobretudo, alunos.

⁹ Faço uso de Eduardo Coutinho, cineasta brasileiro, porque ele faz articulações potentes com a perspectiva que eu adotei acerca das relações, das pessoas, dos acontecimentos etc. Além disso, alguns pesquisadores – principalmente estudiosos do cotidiano – também usam algumas de suas falas para construir suas pesquisas. Nessa medida, algumas ponderações de Coutinho são trazidas aqui para ajudar a compor a perspectiva adotada nesta pesquisa.

Você tem muitos livros sobre a entrevista. Como é, como se faz a pauta...livros e livros sobre como se faz entrevista. Tem a entrevista dirigida, a não dirigida... No que eu faço, eu que nunca pensei que eu entrevisto pessoas, eu tento estabelecer um troço que se diferencia por ser a conversa, porque a entrevista, primeiro lugar, acaba tendo um caráter mais diretivo, mais claro, entende? A entrevista não exige mil lances, que haja um envolvimento afetivo dos dois lados, enfim (...) O que eu tento fazer é desarmar isso, é uma coisa muito simples. O espaço que tem que ser criado tem que ser um espaço favorável aos dois (COUTINHO, 2008, p.105-106).

Curioso é que eu fui percebendo que a conversa era iniciada pelo aluno¹⁰, pois ele é quem decidia sentar ao meu lado¹¹ quando podia, às vezes, sentar em tantos outros lugares vagos ali próximos de onde eu estava, mas optava por ficar ali não só para descobrir o que eu fazia, mas, quando já sabendo, decidia voltar. A conversa ocorria aos poucos. Alguns, como eu disse, voltavam em outro dia. Outros, após sanar a curiosidade do motivo que me fazia estar ali, não voltavam mais. De todo modo, produzia-se uma relação diferente do que uma entrevista proporcionaria. Provavelmente, na entrevista, eu já poderia ir ao ponto em que desejaria conhecer. Na conversa, isso se tornou um pouco mais complexo, pois o aluno, ao aproximar-se, fazia por curiosidade e, ao seguir a conversa, trazia elementos que não seguiam a estrutura prevista pela entrevista – mesmo que a entrevista possibilite ao entrevistado a fuga do tema inicial.

Certeau, ao referir-se que o leitor ou a leitura “introduz uma arte que não é passividade” (p.49), também discute acerca da arte de conversar, da qual me aproprio para embasar a escolha por ela:

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares-comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis” (2012, p.49).

Diferente da entrevista, em que haveria certa propensão a um ritual de início, meio e fim, e a noção de segurança, a conversa é ordinária, ocorre por ocasião. Tal como as táticas, ela não é prevista, mas acontece quando uma situação oportuniza e pode produzir dimensões antes não pensadas.

Outro ponto que me fez optar por uma abordagem diferente da entrevista foi o de que a literatura indica algumas limitações em relação a esse instrumento ser

¹⁰ Também ocorreram conversas com os monitores da escola.

¹¹ Eu chegava à escola e sentava em algum banco para observar as cenas e situações.

utilizado com crianças¹². Essas limitações poderiam se fortalecer, ainda mais, tendo em vista meu tema de pesquisa. Ao falar sobre a indisciplina, os alunos poderiam entender que deveriam dar respostas do que se desejaria e se esperaria social e moralmente deles em sala de aula, isto é, que sejam obedientes, que mantenham o ambiente organizado e que não deturpem a ordem. Por suporem uma expectativa de conduta, a participação dos alunos poderia ser menos complexa com esse instrumento.

Eis o que indica Carvalho et alii (2004, p. 293) sobre o uso de entrevistas com crianças:

Há diversas evidências qualitativas, em outros momentos das entrevistas, de que essas crianças já apresentam certa consciência sobre o controle social em relação a essas brincadeiras: por exemplo, crianças que afirmam que não gostam de brincar de luta e que não brincam (ainda que, em muitos casos, brinquem, e com frequência bastante alta) porque *“é feio”*, *“mamãe não quer”* etc.

No início eu previa a entrevista, mas, no decorrer, portanto, percebi que essa não seria a melhor escolha. Por isso, optei pela conversa, não por achar que seria um instrumento neutro, mas por entender que me aproximaria mais daquilo que buscava. Penso que as retomadas e, também, as desistências quanto ao percurso a ser seguido podem ser constantes em um processo de pesquisa, mas o que se tornou necessário, a meu ver, para desenvolver aquilo a que me propus, foi considerar que minhas verdades deveriam ser colocadas em suspenso, sendo consideradas como ponto de partida do meu problema de pesquisa e não como o definidor do processo.

A forma como eu produzi meus dados tem inspirações nas pesquisas com os cotidianos, as quais possibilitam dinamicidade e a *certeza* de que não há nenhuma fixidez. Portanto, optei por fazer uso dessa perspectiva de pesquisa. A vida praticada na escola é múltipla e complexa e merece uma incursão em seu cotidiano. Algumas dissertações e teses que estudei¹³ se preocuparam em dar uma atenção objetiva e prescritiva ao tema indisciplina, construindo a ideia de que é possível seguir alguns caminhos a fim de evitá-la. Todavia, não foi essa a condição que quis trazer para a indisciplina. Os estudos com os cotidianos possibilitaram-me pensar de uma maneira

¹² No decorrer do texto, a fim de facilitar a leitura, tento utilizar sempre os termos “alunos” ou “aluno”, mas já que “crianças” é o termo utilizado pela autora, a qual cito logo adiante, optei por conservar o termo nesse momento.

¹³ Serão apresentadas no Capítulo 3.

que fugisse das previsibilidades, diagnósticos e prescrições. A pesquisa com os cotidianos propõe-se a “buscar apontar movimentos teórico-metodológicos para além das explicações causais e lineares que se fazem presentes em alguns modelos consagrados de pesquisa” (FERRAÇO, 2008, p.24).

Nessa lógica, portanto, busquei referenciais para sustentar essa escolha de não prescrever ou atribuir causas à indisciplina, mas problematizar e, sobretudo, descrever as táticas dos alunos frente à imposição de certas normas, que, a meu ver, são predominantemente moralizantes. Procurei livrar-me de “livros-pregadores que buscam demonstrar verdades, impor crenças, dizer às pessoas qual o caminho devem seguir” (LARROSA, 2009, p.22). Fugir, então, de ser a leitora moderna de que fala Larrosa – inspirado em Nietzsche:

Suas buscas carecem de audácia visto que só se propõe objetivos pequenos, limitados e conhecidos de antemão; seus métodos são caminhos seguros e bem delimitados, e não conhece o infinito do mar onde nenhum caminho está traçado; em lugar da astúcia, suas qualidades são a constância e a boa vontade; não conhece a embriaguez e se conforma com o trabalho forçado e com os prazeres sensatos; ignora os enigmas porque só sabe fazer a si perguntas às quais possa antecipar a resposta (...) (p.38).

Busquei centrar na pedagogia pobre de Masschelein e Simons (2014): sem destino e terras prometidas, sem normalizações e sem ensinamentos a dar. Os autores dizem:

Uma pedagogia pobre oferece meios que nos tornam atentos, que suprimem ou desabilitam (mesmo que temporariamente) a nossa vontade de nos submeter a um regime de verdade ou procurar uma vantagem ou benefício. Uma pedagogia pobre não promete benefícios. Não há nada a ganhar, nenhuma lição a aprender. Mas, em certo sentido, uma pedagogia pobre é generosa: dá tempo e espaço, o tempo e o espaço da experiência. Uma pedagogia pobre não vigia, nem supervisiona ou controla. Não guarda nenhum reino (o reino da ciência, da racionalidade, da moral, da humanidade, etc.). Não impõe condições de acesso. Simplesmente convida a caminhar, a sair pelo mundo, a copiar o teto, ou seja, a se ex-por (p.50).

Como já defendi anteriormente, faz-se necessário romper com as dicotomias de bom aluno/mau aluno; disciplina/indisciplina etc., pois além de considerar que há múltiplas formas de viver o cotidiano, esse binarismo pressupõe a existência de um polo positivo e outro negativo, e não é nessa perspectiva que desenvolvi a pesquisa.

Os praticantes do cotidiano, nesse caso, os alunos, foram os protagonistas desta pesquisa, participando da composição dos dados. Nessa perspectiva, aquilo que era praticado no cotidiano das escolas, além das conversas tidas com alguns alunos, fez com que eu pudesse construir minhas análises.

Falando mais especificamente dos lugares em que me coloquei para pensar acerca da indisciplina e das possibilidades de seu uso frente aos dispositivos disciplinares, ressalto que as situações de subversão podem ocorrer em diferentes espaços, e considerando que ela incide em ocasião oportuna, procurei observar os espaços da escola, como recreios, entradas e saídas da escola, corredores, saguão, situações de enfrentamento dos alunos a uma situação específica etc. Além disso, nas conversas, também foi possível extrair elementos que me indicassem as maneiras de praticar o cotidiano.

A complexidade da indisciplina e da sua definição, como será visto na discussão sobre dissertações e teses, remeteu-me à ideia de não estigmatizar ainda mais esse conceito – de difícil e discutível definição. Todavia, isentar-me de atribuir um sentido a ela faria com que o quê pretendia explorar e problematizar perdesse o sentido. Resolvi então concentrar-me na ideia de indisciplina como tudo aquilo que foge às normalizações e causa estranhamento à escola e aos seus praticantes, mas não atribuindo a essas ações posicionamentos negativos ou positivos.

Com isso, tornou-se possível identificar as táticas dos alunos frente às normas, pois há algumas práticas exercidas pelos alunos que são repreendidas e abominadas na escola. Essas táticas são, na maioria das vezes, entendidas como indisciplina, pois escapam à ordem estabelecida. A intenção, portanto, foi descrever as táticas dos alunos frente àquilo de que discordam ou não consideram como sendo condutas a serem seguidas, sejam essas táticas negociações, recusas, resistências, enfim, múltiplas possibilidades e invenções frente às estratégias.

Quando digo que descrevi, não foi pensando que iria relatar e transpor tal qual foi dito ou feito pelo praticante, ou que tudo que é descrito carrega altas doses de neutralidade, mesmo porque, segundo Certeau (2012), a escrita já é um lugar, um instituído. O que quero dizer com descrever se apoia na ideia de que o que foi descrito não se fez sem, ao menos, carregar um modo de contar, diferente e oposto a outros tantos modos que uma mesma situação poderia ser narrada e descrita. Fiz isso apoiada em referenciais e no meu modo de enxergar o dito e o não dito. Talvez esse tenha sido outro modo de contar, outra leitura possível, que não foi a mais pura e desinteressada, mas que tentou ser múltipla, aproveitando para contar por que se vive de uma maneira e não de outra, e o que se faz com aquilo que lhe é atribuído. Ademais, não teve algo a ser descoberto sobre os alunos, mesmo porque “o eu que

importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; (...) não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra” (LARROSA, 2009, p.65).

Sobre as práticas cotidianas, Certeau (1985) diz que elas carregam um triplo aspecto: um caráter estético, um caráter ético e um caráter polêmico. Sobre o caráter estético, o autor diz que se trata de uma arte de fazer, a maneira com que o praticante vai usar o que está posto. Trata-se do estilo, e esse estilo “consiste fundamentalmente em uma maneira de utilizar, de manejar, uma ordem linguística imposta” (p.7). Essa arte de fazer efetiva-se em um instante, pois o “caráter estético prende-se justamente ao fato de que a multiplicidade de elementos deve ser reunida em um instante que é aquele da ocasião” (ibidem). Já o caráter ético diz respeito “à recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos” (ibidem, p.8). Certeau vai além e diz que esse caráter ético é uma vontade de existir e de criar algo, fazendo, então, lembrar-me da vontade de poder de Nietzsche¹⁴. Esse caráter ético das práticas cotidianas seria uma vontade de afirmar a vida diante da ordem imposta. Por último, Certeau traz o caráter polêmico, que ele entende como se inscrevendo como “intervenções em um conflito permanente, em uma relação de força” (ibidem). Ele retoma a ideia do fraco, que entra na noção de táticas, discutida adiante, ao dizer que “esse aspecto polêmico constitui sempre uma arte de pessoas fracas tendo em vista reencontrar, através da utilização das forças existentes, um meio de se defender ante uma posição mais forte” (ibidem). Dessa maneira, o olhar sobre as práticas cotidianas dos alunos foi também considerado a partir desses três elementos presentes no lugar praticado.

Além de analisar as práticas a partir desses três aspectos, também percorri a escola com a finalidade de caminhar, como defendem Masschelein e Simons (2014), a partir da perspectiva de Benjamin. A fim de que eu pudesse experimentar e me expor àquilo que se vive no cotidiano escolar, o caminhar fazia-se necessário, pois “quem percorre a pé experimenta sua autoridade, isto é, experimenta como algo lhe é mostrado, como lhe aparece, como se faz presente, claro, e ao mesmo tempo, submete ou dirige sua alma” (ibidem, p.44). Ressalto que não quero dizer que caminhar signifique assumir outra perspectiva, outro ponto de vista, mas que essa relação se apresenta de modo a enfrentar ou a encontrar a autoridade do caminho,

¹⁴ Esse conceito pode ser visto, entre outras obras, no livro *Além do bem e do mal* (NIETZSCHE, 2014).

de que falam os autores. Essa autoridade do caminho “nos dá uma evidência que transcende as perspectivas e os pontos de vista” (ibidem, p.45).

A caminhada, continuam Masschelein e Simons, não tem por objetivo oferecer um novo olhar ou uma nova perspectiva, ou, ainda, revelar uma verdade a partir do que vemos, mas deslocar o nosso olhar. “Abrir os olhos é olhar o óbvio; é, eu diria, o que acontece quando ficamos atentos ou nos expomos” (p.45). Dessa forma, não penso que houve algo revelado no cotidiano caminhado, mas atenção e exposição ao que o caminho me impôs. Talvez seja um pouco da proposta que Larrosa (2009) faz em seu livro “Nietzsche e a Educação” quando propõe lermos em direção ao desconhecido: “a experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas, em vivê-lo” (p.16). Nesse sentido, quis ver o aluno não como algo pronto e acabado, mas como aquele que, ao praticar o cotidiano, também o reinventa.

Tentei identificar quando o aluno foi afirmativo, quando o aluno experimentou a liberdade, aqui entendida como brechas, como relação de forças e como acontecimento. Uma brecha, como diz Larrosa (2009), que torna possível um novo começo; “a liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida” (p.98). É essa afirmação de vida a que quis estar aberta e exposta no cotidiano.

Procurei estar atenta ao que o cotidiano e ao que os alunos tinham a me dizer, deixando de lado as certezas que tentavam condicionar alguns modos de olhar o cotidiano. Priorizei, portanto, os acontecimentos e as experiências de liberdade que surgiam e se inventavam a todo instante. “Caminhar ao longo dessa linha é caminhar sem um programa, sem objetivo, mas, sim, com uma carga, com uma responsabilidade: o que há para ver, ouvir, pensar?” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.51). Essa foi a pergunta que ajudou na busca pela afirmação da vida dos alunos, o evidente que se mostra nos cotidianos, entendendo essa evidência não como “o que simplesmente existe, mas o que ‘aparece’ quando o olhar presta atenção no presente em vez de julgá-lo” (p.51).

Tratei de estar atenta às verdades trazidas pelos alunos; alunos que subvertiam as verdades impostas/legitimadas pela instituição. Essa ação de romper dos alunos tem a ver com cuidar de si e com estar atento a si próprio, ou, como diz Masschelein e Simons, quando “presta atenção a si mesma de um modo

determinado, quando mostra um domínio de si que se concretiza em suas ações e em seus pensamentos, e quando seus atos e suas palavras estão inspirados por sua verdade” (2014, p.63). Mesmo que haja um aparato de dispositivos que visa a lhes definir, os alunos rompem com a linearidade que, às vezes, avalia-se ter diante de suas vidas.

Perez e Azevedo (2008, p.36) defendem que

nossos 'objetos' são frutos de nossas criações discursivas e, com frequência, não costumam comportar-se como esperamos ou queremos: movem-se, modificam-se, apresentam-se de múltiplas e, não raro, antagônicas formas, surpreendem-nos, deixam-nos em terreno movediço – ações típicas de sujeitos, de praticantes, de usuários.

Não há nada estanque, mas pressupostos que se modificam no decorrer da caminhada pela escola. Tal como Perez e Azevedo (2008, p.38), a ideia do encontro com os alunos e desse caminhar era a de estar disponível para “deixar-se surpreender pelo inesperado sem rechaçá-lo ou enquadrá-lo apressadamente no já conhecido; permitir admirar o inusitado, mesmo indo de encontro a nossos valores; registrar sem julgar”. Essa foi, senão a base das observações e conversas, aquilo que permeou todo o meu pensar.

É justamente porque os estudos com os cotidianos possibilitam romper com a racionalidade predominante e legitimada nas escolas que me utilizei dessa perspectiva para contar e reinventar diferentes possibilidades de cotidiano escolar: “formas de apreensão calcadas na multiplicidade de interpretações e produzidas no entrelaçamento das diferentes perspectivas, dos diferentes sujeitos, nos diferentes contextos da vida cotidiana” (PEREZ; AZEVEDO, 2008, p.45).

Quando me interessei por estudar a indisciplina, pensei que um mergulho no cotidiano escolar era importante para sustentar a posição de que a indisciplina pode ser vista de forma diferente àquela que condena e institui modos de ser aluno e de que, talvez, ela fosse um discurso que ia de encontro a um viés moralizante. Além de querer ver no cotidiano a vida acontecendo, importava também conhecer um pouco da escola e de seus alunos – que eu pudesse ver como a escola operava suas regras e como o aluno as vivia. Ainda que eu concorde com Aquino de que “os contextos escolares concretos se apresentam de modo nitidamente prosaico, se comparado às imagens amiúde catastrofistas sobre as condutas discentes na atualidade (2014, p.106)”, interessava-me em ver essas catástrofes, de que tanto se fala, de perto – na escola, com os alunos.

Estar com os alunos é poder ter a riqueza de seus detalhes e a constante troca de experiências, fazendo deles participantes da construção do caminho da pesquisa e das diferentes leituras possíveis que eu viria a ter. As leituras possíveis são muitas e inesgotáveis e não se pode pensar que apreendi todas elas ou que dei conta de falar sobre elas de forma geral. Há sempre um modo de contar, um modo de ver que faz com que contemos de uma forma e não de outra, a partir de nossas próprias experiências e atravessamentos teóricos e epistemológicos. Por isso, esta tese procurou fugir de uma perspectiva linear, neutra e estagnada, de que a realidade é universal e livre de qualquer interferência do pesquisador. O paradigma que, por vezes, tenta dominar as relações vê escapar suas certezas e enxerga, sobretudo, subversão e singularidade nas ações. A realidade não estava dada de antemão, mas foi construída nas relações, no cotidiano.

Em *Decifrando o Pergaminho*, Nilda Alves (2008) aponta caminhos em relação aos estudos com os cotidianos, sendo o primeiro deles o *sentimento do mundo*, isto é, a necessidade de sentir e não só olhar. Lembra-me, portanto, sobre caminhar e tornar-se atento. Estar no cotidiano é estar sujeita ao acontecimento, ao imprevisto, à criação. Em seguida, a autora fala sobre a necessidade de *virar de ponta cabeça*, que seria pôr em suspenso as categorias prévias e os preceitos que buscam apenas validar o que já foi dito. Virar de ponta cabeça é estar disposta à instabilidade ou, como a própria autora diz, é “mergulhar sem a boia que as categorias e classificações” (p.26) garantem. *Beber em todas as fontes* é outro elemento trazido por Alves, e é caracterizado por uma espécie de “ampliação e complexificação do que vamos considerar como fonte de conhecimento” (p.28). Outras e tantas maneiras de viver o cotidiano precisam ser consideradas como formas de conhecimento. Por fim, *narrar a vida e literaturizar a ciência* é a proposta de que, ao fazermos uma inversão e um rompimento com a modernidade, não podemos seguir escrevendo da mesma maneira como antes escrevíamos no paradigma dominante. É preciso, portanto, que nos expressemos com diferentes linguagens e que não obedeçamos, nas palavras de Nilda Alves, “à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas e que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga (...) (p.31)”.

Aliado a isso, e ainda que já tenha sido dito acima, há outra dimensão que predomina nos estudos com os cotidianos, que é a relação com os praticantes deste cotidiano, no meu caso, os alunos. Suas diferentes maneiras de praticar o cotidiano escolar vão contribuindo para pensar o impensado sobre suas experiências na escola e, talvez, a própria escola. Por meio dos usos feitos da e na escola, eu pude pensar outras formas de experienciar o cotidiano, nem melhor nem pior, mas outra possibilidade.

Ainda que eu tenha apontado algumas intenções do que pretendia realizar, é nesse momento que indico os percursos que segui para melhor entender meu problema de pesquisa.

Como já havia sinalizado, quando me interessei em estudar um pouco mais sobre a indisciplina, pensei, de imediato, que queria desconstruir a imagem do aluno indisciplinado, como aquele que atrapalha o ambiente educativo. O aluno que é considerado destoante do que foi pensado como ideal, o é porque age contrário aos dispositivos disciplinares e ao modo como se entende que devam viver o cotidiano escolar. Essas características, além de outras, colaboram para que o perfil de aluno indisciplinado seja objetivado.

Foi analisando esses fatores, apoiada, principalmente, em leituras de Certeau e Foucault, que esta tese problematizou a visão construída de que a indisciplina só prejudica as boas intenções da escola. Também apoiada na ideia de que ao “trabalhar com metodologias de pesquisa pós-críticas movimentamo-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção” (PARAÍSO, 2012, p.42).

Nessa medida, pretendi ver as potências que surgiam por meio de ações consideradas indisciplinadas – premissas que entendo como constituídas pelo discurso normalizador – considerando as táticas utilizadas pelos alunos no cotidiano das escolas para subverter as estratégias. Busquei, em suas táticas, os diferentes usos que os indisciplinados faziam do instituído, as maneiras utilizadas de agir sobre as regras impostas e as produções oriundas dessas práticas. Sobre a subversão da regra, condição que pode propiciar questionamentos quanto à ausência dela nas relações sociais, direciono-me a partir do que diz Oliveira (2008, p.63):

Aceitamos as regras e, com ela atuamos, sempre. Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não está previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de

acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam elas comportamentais, políticas e/ou pedagógicas.

Foi assim que enxerguei a regra, não como dispensável, mas como um elemento que faz, por intermédio dela, agir. A regra nem sempre existiu, mas foi produzida nas relações, podendo, por isso mesmo, serem problematizadas e reinventadas.

Em relação aos participantes da pesquisa, inicialmente, havia pensado em observar e conversar com professores e alunos, no intuito de analisar como relacionam e como veem a indisciplina em seus cotidianos, mas por entender que há poucos estudos que exploram a indisciplina por um viés do aluno, aquele que não condena os indisciplinados, e também não utilizam prescrições para tentar salvar aqueles que estão fora da ordem, optei por centrar especificamente nos alunos e explorar com eles e por meio deles as inventividades de todos os dias. Mas, de qualquer forma, meu olhar também esteve atento à relação professor-aluno – e a outros agentes escolares – nos momentos de observação, já que o objetivo, com essa postura, era identificar como eles escapavam das estratégias, e essa subversão poderia se dar estando ou não na presença de um professor – podendo ocorrer com outro profissional da escola ou até mesmo na ausência de um, já que a escola é um lugar marcadamente disciplinar. Com isso, atentar às possibilidades de criação da indisciplina.

Os alunos foram vistos aqui como seres ativos e pensantes, que propiciaram desconstruir paradigmas e abrir possibilidades não pensadas, seja a partir da observação de seus atos cotidianos, seja a partir da conversa. Os alunos têm muito a dizer, não só com palavras, mas com atos, pois, ao analisar o modo como viviam o cotidiano escolar, foi possível inferir algumas considerações sobre a maneira com que entendem aqueles dispositivos disciplinares – que, em alguns casos, não só visavam à ordem, mas à moralização das condutas, se é que há diferença entre ordem e moralização.

Entendendo que a observação era a melhor maneira de captar o ato subversivo do aluno, a fim de identificar e analisar suas táticas frente às estratégias, ela me possibilitou estar atenta aos modos de vida e de ação frente ao instituído. Esse instrumento foi importante para identificar o *uso* (CERTEAU, 2012) que os alunos faziam dos dispositivos disciplinares da escola. A observação foi um

instrumento utilizado para entender como se dava a criação de outros mundos possíveis, que não somente aqueles postos diariamente. Se tivesse recorrido às entrevistas, talvez poderia não ter visto, concretamente, de que maneira, no dia a dia, os alunos subvertiam a lógica imposta. Não que as entrevistas diriam algo ou esconderiam aspectos diferentes do que foi visto pela observação, mas entendi que com esse instrumento não seria possível ver os alunos praticando o cotidiano.

Para chegar até os locais de pesquisa – as escolas – não procurei uma instituição em que havia muitos casos de indisciplina, pois os que são conhecidos podem ser aqueles relatados pela mídia, e, geralmente, são feitos porque dizem respeito a casos de violência e, como disse antes, não é sobre violência que a pesquisa pretendeu tratar. Não busquei, portanto, casos de violência em escolas para determinar qual seria a instituição investigada, pois a indisciplina a que me refiro não diz respeito a violências físicas ou verbais, mas, sim, a pensamentos e ações fora da ordem estabelecida, e essas estão presentes, se não em todas, em boa parte das nossas escolas. Por isso, só o fato de ser uma escola já poderia sustentar a escolha. Mesmo assim, optei para que as escolas em questão não fossem conhecidas pela violência, a fim de não reforçar um estigma em relação a ela.

Não recorri, portanto, a instituições reconhecidas pela violência, mesmo porque já tratei de diferenciar os dois termos. Se o levantamento que fiz sobre teses e dissertações em torno da temática corroboravam a ideia de que a indisciplina é vista como um problema e um mal a ser combatido pelas escolas, entendi que ir até a escola e observar os alunos traria a dimensão complexa de seu cotidiano. Com isso, poderia mostrar não só a forma como as condutas discentes são tratadas, mas, sobretudo, como os alunos transitam por esses dispositivos disciplinares. Por isso, para dar conta de responder as perguntas de minha tese, optei por utilizar três situações para analisar o que era produzido em seus cotidianos. Escolhi: a) uma escola pública que oferece o ensino fundamental, b) minha experiência de trabalho em uma escola particular que oferece ensino médio e c) escolas públicas municipais de Educação Infantil. Todas as escolas estão situadas no município de Pelotas.

Ainda que, a seguir, eu vá justificar as escolhas de por que essas escolas e não outras, se eu centrasse em apenas uma ou escolhesse qualquer outra instituição, ainda assim, teria elementos que me fariam ver os dispositivos

disciplinares e o uso dos alunos em relação a eles, isso porque a escola, reafirmo, é um lugar de disciplina e controle. Nesse sentido, quando as análises forem apresentadas, eu não farei uma distinção muito específica sobre de qual escola estou falando, se é da escola de educação infantil, fundamental ou médio. Talvez a que seja mais fácil de identificar será a escola de que trago minha experiência, já que, à exceção de uma prática citada, estarei inserida em todas as ações ocorridas, uma vez que as situações de burla dos alunos ocorreram na minha presença. Porém, quando se tratar das táticas dos alunos, em relação aos estatutos disciplinares das escolas e agentes que trabalham em função do cumprimento dessas normas, essa identificação acabará não ocorrendo com tantos detalhes, especialmente por querer facilitar a leitura. Como há um número considerável de atos trazidos para as análises, pensei que ficar especificando quando é uma ou quando é outra poderia dificultar a fluidez que pretendi dar ao texto, pois, como mencionei, estou tratando sobre escolas que são, por sua vez, instituições disciplinares.

Trazendo, porém, as razões de escolha de cada escola, justifico que a primeira se deu em razão de querer uma instituição que oferecesse ensino fundamental, já que eu entendia que alunos menores poderiam escapar de outras maneiras, tendo em vista menos experiência de escolaridade – menos tempo de vida dentro da instituição escolar. Nessa escola, que fica no centro da cidade e é uma das maiores do município, centrei-me em observações e conversas no recreio, entrada, saída e corredores, visando, principalmente, aos alunos do ensino fundamental, mas alunos de ensino médio também foram observados, pois, por vezes, estavam nesses espaços no momento em que eu estava na escola e me *encontravam*, quando, por exemplo, uma estudante de ensino médio conversou comigo para saber o que eu fazia na escola.

Ainda sobre essa escola, é preciso destacar que as conversas se deram apenas nessa instituição. Não que não tenha ocorrido interlocução nas demais escolas, mas entendo que não se fundamentaram naquilo que destaquei sobre ser uma conversa. As conversas ocorridas nessa instituição se relacionam com a ideia de que ela se deu a partir de um envolvimento e um vínculo dos dois lados. Esse momento, que me possibilitou conversar sobre o que os alunos pensavam, não se deu nas outras escolas, porque nas demais prevaleceu observação ou vivência,

seguida de um processo reflexivo sobre o ato. As conversas e as observações nessa escola ocorreram durante os meses de março a agosto de 2017.

A segunda escolha se deu pela experiência de trabalho que tive em uma escola particular. Localizada no centro da cidade, é uma escola com poucos alunos, oferecendo, além de um ensino propedêutico, atividades profissionalizantes. Ela interessa, também, porque trabalha com uma perspectiva diferente em relação ao que se encontra, usualmente, em escolas de ensino fundamental e médio. Pouco se fala em indisciplina nessa escola, mas sobre as potencialidades que a juventude traz e que, por sua vez, devem ser exploradas e maximizadas. Mas, ainda assim, é uma instituição escolar e, por isso, carrega princípios disciplinadores. Dessa escola trago experiências que vivi no ensino médio e que exemplificam uma postura não só diferente em relação ao aluno, mas do próprio aluno. As observações nessa escola ocorreram durante o ano de 2016.

Das escolas de educação infantil trago observações do cotidiano dos alunos. Estive em algumas escolas observando a prática de futuras professoras e, durante minha estada, fui percebendo atos disciplinadores, em um lugar que se pretende lúdico, criativo, sensível, entre outros princípios que envolvem a Educação Infantil, segundo as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). A terceira escolha, portanto, motivou-se por ver na Educação Infantil um campo potente de invenções e usos frente à instituição. A inserção nessas escolas foi de abril a agosto de 2017.

Aspectos contextuais das escolas

As escolas trazidas aqui têm características distintas. Foram investigadas as diferentes etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, de instituições públicas e privada. As escolas públicas contemplam a educação infantil e o ensino fundamental. Na escola particular tratou-se apenas do ensino médio.

Em relação às escolas de educação infantil, a produção dos dados se deu no momento em que estive observando as práticas de futuras professoras¹⁵. Nelas atentei para as diferentes práticas disciplinares. Todas são escolas públicas e com

¹⁵ Fez parte do Estágio Docente do curso de doutorado.

características semelhantes no que concerne às rotinas, uma vez que em Pelotas há uma rotina pré-determinada de seu funcionamento, por exemplo: as crianças passam o dia todo na escola, inclusive fazendo todas as refeições. O número de crianças atendidas em cada escola varia, não é padronizado.

Em relação à escola pública, em que o olhar se direcionou para o ensino fundamental, ela é situada no centro de Pelotas e tem como uma de suas características distintas o grande número de alunos matriculados. Além da observação realizada, ocorreram também conversas com alunos e monitores que circulavam pelos espaços da escola. Esse movimento de conversar era gerado por eles próprios, que iam até mim para saber o que eu ali fazia, como disse anteriormente. A conversa, aos poucos, ia acontecendo e sendo criada.

A escola de ensino médio é a única escola particular trazida para a tese. Trata-se da minha experiência de trabalho e justifica-se pela peculiaridade dessa escola, uma vez que um de seus focos é o protagonismo do aluno. Não que as outras escolas não preguem isso, mas entendo que essa dá condições diárias para que isso ocorra, devido as suas características e proposta pedagógica. Dessa escola recortei situações ocorridas comigo ou trazidas a mim, às quais entendi que os alunos subvertiam as lógicas disciplinares.

A maneira como foi feita a investigação nas escolas públicas tem a ver com as disponibilidades de cada escola, dos alunos e dos acontecimentos. A predominância da minha presença na escola pública que oferecia o ensino fundamental foi no turno da tarde, pois era o momento em que havia mais alunos, embora também tenha ocorrido em algumas manhãs. Na vivência da escola privada, os dados foram produzidos de acordo com os acontecimentos. Em relação às escolas de educação infantil, ocorreu no momento da minha presença na escola como supervisora de estágio, uma vez que o ato da observação fazia parte da visita.

O ato de observar envolve muitas escolhas, prova disso é que, ao chegar à escola de ensino fundamental, uma questão me ocorreu, logo de imediato: em que lugar me posicionaria? É que a escola tem muitos alunos e um espaço amplo que a difere das demais. Havia muitos grupos de jovens reunidos, cada qual com seus três ou quatro amigos. Já sabia quais aspectos queria observar e quais momentos privilegiaria: recreios, corredores, entradas e saídas. Não há nenhum tipo de neutralidade ou expectativa de apreensão da totalidade, seja lá o que isso quer

dizer, como às vezes pressupõem aqueles que escolhem a observação. Você precisa escolher um canto para olhar, um grupo para poder ficar perto. Ficando perto deste grupo, você perde o que o outro está fazendo ou falando. Na escolha de uma cena para olhar ou de um lugar para ficar, outras tantas cenas e outros tantos lugares estão repletos de acontecimentos. O ato de olhar é uma escolha. Não há desinteresse, há apostas. Ou, como diz Coutinho, é um encontro, uma relação:

Nenhum filme filma a verdade. Se você fizer um filme etnográfico, a câmera ficar parada três horas no quintal e depois quatro horas em uma mulher socando pilão, é uma ilusão que o cineasta está conhecendo o real. Ele está documentando um encontro entre o cineasta e o mundo, sempre. Eu não filmo senão esse encontro, filmo uma relação (2008, p.110).

Foi preciso escolher uma cena para observar, dentre as muitas que o cenário oferecia. Se me posicionava no pátio interno, no externo não havia meu olhar sobre os tantos acontecimentos que lá ocorriam. Se estava no pátio externo, os corredores estavam descobertos. Mas assim entendi que a pesquisa ia se constituindo, com a seleção de cenas e de acontecimentos.

Dito tudo isso, necessário falar sobre a análise. Ela se centrou sobre os usos dos alunos em relação aos aspectos disciplinares; como os alunos vivem o cotidiano escolar, que é marcado por normas e que prioriza, muitas vezes, modos estanques de ser aluno. Não interessou dizer que a disciplina é uma perspectiva menor ou menos válida na condução da sala de aula, mas o olhar frente a essa dimensão entre disciplina e indisciplina está apoiado naquilo que Ratto (2007, p.256) sintetiza ao final de seu livro:

Se assumirmos a perspectiva de que a disciplina e a indisciplina são cotidianamente produzidas pela escola, a partir das configurações específicas adquiridas pelas relações de poder e pelo tipo de lógica que, em cada contexto, institui a ambas, é possível desnaturalizá-las, retirá-las de uma dimensão de inevitabilidade, na direção de exercitarmos nossa capacidade de revê-las e de reinventá-las. É nesse sentido que nosso olhar sobre as crianças não necessariamente tem que ser o da vigilância, o da infantilização, o da normalização ou o do controle extensivo e pormenorizado. É nesse sentido que disciplina pode também ser vista no plural, com um caminho para a aprendizagem que varia em função das especificidades do que se quer ensinar e enquanto o que dinamiza a capacidade crítica e criativa do alunado.

Estive atenta acerca das táticas (CERTEAU, 2012) e das relações de poder (FOUCAULT, 2013) presentes no cotidiano das escolas. A partir das conversas e observações é que estabeleci algumas categorias de análise, indo ao encontro do que defende Ferraço (2007, p. 77) sobre a utilização de categorias e estruturas de análise:

De modo geral, uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo... A identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro.

É por isso que procurei *fazer com*, trazendo os alunos e as alunas para a constituição da pesquisa e ouvindo deles e de seus atos suas maneiras de estarem alunos de uma instituição escolar. Esse *fazer com* se aproxima muito mais do que a tese propôs do que falar por eles e elas. É ir ao encontro daquilo que Certeau condenou da interposição dos saberes instituídos, ou daquilo que Deleuze falou para Foucault, de que ele teria sido “o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo de fundamental: **a indignidade de falar pelos outros**” (FOUCAULT, 2013, p.133, grifo meu).

Diante dessa afirmação de Deleuze, Foucault retoma que o que importa não é uma teoria sobre a delinquência, mas importa o que o dito delinquente fala sobre o sistema que o aprisiona. Guardadas as devidas proporções, tanto em relação ao autor quanto ao trabalho por ele desenvolvido, entendi que as pessoas deviam falar por si próprias, seja no próprio ato da fala dirigida a mim e/ou na forma como agiam no cotidiano escolar, cabendo-me contar como operavam diante das normas. Essa foi a forma encontrada de pôr em funcionamento um discurso que é pouco contado – como será visto na sessão das teses e dissertações. Escrever, como já disse em outro momento, traz a marca de quem conta. A meu ver, trazer as maneiras do aluno habitar o cotidiano escolar e problematizar o discurso moralizante das instituições constituiu-se em um modo de fazer com que, de uma forma ou de outra, seu discurso pudesse ser posto em funcionamento.

Por fim, o registro das observações e das conversas foi realizado em um caderno. Nesse caderno de campo ia tecendo considerações sobre o vivido. Se fosse uma observação, a anotação se dava logo após o ato. Se fosse uma conversa, tecia minhas considerações após a conversa ter terminado, e o praticante ter ido

embora. A observação ocorria sempre que um fato me chamava a atenção, guiada, principalmente, pelos seguintes conceitos: táticas, relações de poder, dispositivos disciplinares, discurso moralizante¹⁶. Já a conversa se dava quando algum aluno sentava ao lado de onde eu estava sentada. A conversa era iniciada pelo próprio aluno, pois, de modo geral, já sentava ali porque a minha presença provocava curiosidade, e ir até o lugar em que eu estava, geralmente, já era um motivo para que a conversa fosse iniciada, pois ansiava saber o que eu ali fazia. Quando os alunos sentavam ao meu lado e descobriam que a pesquisa era sobre indisciplina, mostravam-se curiosos em saber mais ou então traziam algum relato que achavam ter a ver com o tema.

Dito tudo isso, no próximo capítulo trago elementos que mostram como a escola, ao longo dos anos, constituiu-se em um espaço de produção de certo tipo de conduta, isto é, um ambiente voltado à disciplina e à tentativa de normalização dos sujeitos.

¹⁶ Apresentados no Capítulo 4.

2. Escola: uma instituição disciplinar

Entendendo que a escola foi se constituindo como um espaço de disciplinamento e voltado à produção de determinados tipos de sujeitos, apresentarei, a seguir, sua constituição como um espaço disciplinar. Utilizarei três referenciais que, de certo modo, dão conta da discussão sobre a temática: Dussel e Caruso (2003), cuja obra *Invenção da Sala de Aula* traz uma discussão mais específica sobre a instituição disciplinar, pois fazem uma incursão sobre a história da sala de aula, colaborando para se pensar como as mais diversas pedagogias foram deixando marcas que, até os dias atuais, é possível identificá-las nas práticas disciplinadoras da sala de aula e da escola. *Sobre as origens dos termos classe e curriculum* é um capítulo da Revista *Teoria e Educação* (1992) em que David Hamilton aborda os termos classe e curriculum. Uso esse capítulo, porque entendo que ele também ajuda a pensar a escola como um espaço que foi se constituindo como disciplinar. Por fim, também na mesma Revista, Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, em *A Maquinaria Escolar*, apontam na mesma direção, isto é, de identificar como a escola foi se caracterizando em um local de disciplinamento e ordem. Desse modo, inicio com a produção de David Hamilton, trazendo sua análise sobre classe e curriculum; termos que foram produzidos historicamente.

Hamilton diz que esses dois termos se universalizaram, ao contrário de termos como 'jardins de infância' e 'máquinas de ensino', pois neles se tem uma relação com períodos pontuais na história da educação. Para ele, classe e curriculum naturalizaram-se como se estivessem desde sempre na história. Todavia, valendo-se de Ariés, Hamilton (1992) recupera o uso, identificando que, em 1517, Robert Goulet referiu-se pela primeira vez ao termo classe para aludir aos modos que deveriam ser incorporados àqueles que quisessem ter uma escola. Ao descrever como deveria ser o colégio, Hamilton questiona a aproximação feita de classe e escola por Goulet, estendendo, logo, o questionamento a Ariés. Para entender a relação que Goulet fazia acerca disso, David Hamilton traz considerações sobre a escolarização medieval.

Segundo Hamilton, o ensino individualizado era característico das escolas medievais. Suas implicações versavam sobre 1) a não garantia de aprendizado concomitante entre os estudantes, 2) não ser necessário estudar com um professor e 3) a não garantia de que os alunos permaneceriam na escola depois de terem alcançado seus objetivos. O ensino medieval, entretanto, foi sendo remodelado ao longo dos anos. Estudantes com bom nível financeiro iam de várias partes da Europa à Bolonha para estudar com os juristas. Os estudantes exerciam influência sobre o ensino e controlavam os professores, pois poderiam, além de escolhê-los, aplicar multas por aulas que não atendessem às suas expectativas. Todavia, salienta Hamilton, os mestres é quem tinham a prerrogativa de dar credenciais e licenças aos estudantes.

Além da Universidade de Bolonha, a Universidade de Paris também teve papel importante na constituição do termo classe. Durante o século XIII foram fundados colégios para acomodar estudantes pobres. Segundo Hamilton, no início, eram 18 estudantes, mas aos poucos os colégios foram mudando suas características, tais como a admissão de estudantes que pagavam taxas, dando aos colégios mais dinheiro e influência. Esses benefícios também trouxeram implicações em relação à disciplina, que era aplicada somente aos pobres. Houve críticas a isso, sendo que, “sob o pretexto de substituir a ‘anarquia’ pela ‘ordem’, a autonomia do chanceler, dos professores e dos colégios foi subordinada ao controle das autoridades” (HAMILTON, 1992, p.38). A autonomia da Universidade de Paris foi condicionada às necessidades do estado. Os colégios também foram atingidos por essa mudança de autoridade, e os estudantes foram submetidos a estreita vigilância. Nesse período, no Colégio Montaigu, é inaugurado “o moderno sentido de ‘classe’” (ibidem, p.39) em que os estudantes eram divididos de acordo com a idade e conhecimentos de cada um.

Hamilton sugere que o termo classe não surgiu como um substituto da escola, mas como um componente identificador das divisões dentro dela, pois acreditava-se que os estudantes aprenderiam melhor por meio de grupos menores. Três acontecimentos reforçam esse argumento, e, para ele, constituíram a educação pós-medieval (1992, p.41):

(...) [1] novos padrões de organização e controle emergiram em resposta a uma crise de administração e governo no século XV (...) [2] os educadores-administradores da Renascença estenderam estes argumentos à estreita supervisão dos estudantes (...) [e 3] um humanista não identificado

reconheceu que o uso anterior (mas relativamente vago) do termo 'classe' por Quintiliano podia ser prontamente adaptado para essas novas circunstâncias .

Com a ideia de que o aprendizado e, de certa forma, o controle aconteceriam melhor por classes, emerge um novo termo, o de curriculum. Curriculum foi encontrado pela primeira vez em registros datados de 1633 na Universidade de Glasgow. Esse termo se referia “ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante” (p.43). Trouxe, portanto, um controle maior em relação ao ensino e à aprendizagem, pois os estudantes deveriam seguir e completar um curriculum para, então, avançar.

Nesse mesmo viés, Varela e Alvarez-Uria (1992), em *A Maquinaria Escolar*, problematizam sobre a natural existência da escola. Em oposição a essa naturalização da escola, trazem sua recente condição de espaço de socialização e de obrigatoriedade. Os autores apontam cinco aspectos que, para eles, constituíram a escola nacional:

1) a definição de um estatuto da infância, 2) a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, 3) o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de 'elaborados' códigos teóricos, 4) a destruição de outros modos de educação [e] 5) a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis (1992, p.69)

Em relação ao primeiro aspecto – *a definição de um estatuto da infância* – Varela e Alvarez-Uria indicam que a criança não é um dado natural, mas uma categoria criada recentemente. Visando a garantir o domínio da igreja, seus representantes veem que a educação é um meio de perpetuar a conservação de suas ideias. Diferentes formas de inculcar e moralizar o indivíduo são instituídas, como confissões, pregações etc. Os espaços educativos, aos poucos, vão separando alunos maiores de alunos menores por razões disciplinares. Há distinções entre as instituições de ricos e pobres. Enquanto aqueles são submetidos aos colégios para terem uma orientação e supervisão permanente, estes são submetidos a instituições de caridade. Com os jesuítas, vê-se a sutileza de, ao invés de negar e proibir, orientar os jovens de forma que eles aceitem e entendam como necessário o cuidado com os jogos e as diversões.

Já no segundo ponto, *a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças*, os autores vão dizer que, a partir do século XVII, a criança

foi separada do adulto, isto é, o ambiente familiar deixou de ser lugar de aprendizagem para as crianças e elas passaram a ter um lugar próprio para esse fim – as escolas. A educação e a forma de isolamento das crianças pobres são diferentes dos de maior nobreza. Para os pobres, restringia-se mais a repreensão e a um cuidado voltado à moralização e a preceitos cristãos. A instrução e o saber eram destinados a uma parcela pequena de jovens pobres. A diferença entre a educação dos pobres e os demais não se restringia apenas aos conteúdos e saberes ministrados, mas a “dureza do enclausuramento, o rigor dos castigos, o submetimento às ordens, o distanciamento da autoridade” (p.79).

O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos é o terceiro aspecto considerado pelos autores em relação à constituição da escola. No que concerne à educação das crianças, estas serão ensinadas não mais por castigos, mas por uma vigilância atenta e individualizada. Os professores direcionavam sua atenção e sua forma de intervenção de acordo com a idade e outras características relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, isto é, que diferenciavam os alunos uns dos outros. Para o governo dos jovens, o mestre era a autoridade moral, capaz de distinguir o certo do errado e com a plena capacidade de conduzir os saberes de seus discípulos. Salientam os autores que, assim como foi visto em relação aos espaços destinados a ricos e pobres, “as ações educativas dos professores serão aplicadas diferencialmente segundo a qualidade dos usuários” (p.80).

Para os pobres, não havia uma política de ensino e uma ação individualizada, mas uma educação voltada à doutrinação e à obediência. Sobre a posição social dos professores, não eram nem pertencentes às classes populares, nem pertencentes às classes burguesas, pois o recrutamento desses professores visava exatamente a isto, que os professores fossem de classes sociais “suficientemente elevados para não se sentirem pertencentes às classes populares e o suficientemente baixos para aspirarem a uma profissão nova” (p.82).

Quanto ao quarto aspecto, *a destruição de outras formas de socialização*, Varela e Alvarez-Uria (1992) defendem que a escola não é apenas espaço de enclausuramento, mas de impedimento de outras formas de vida. Os professores são aqueles exclusivamente dotados de saberes, capazes de transmitir aos alunos verdades e, por sua vez, distinções do que é bom e do que não é. Há, então, uma

legitimação do que é o saber verdadeiro e digno de ser aprendido, pois, por exemplo, “as formas de saber e de socialização do campesinato e, em geral das classes populares, serão qualificadas (...) de ‘néscios princípios’, ‘vulgares opiniões’ e ‘mentecaptas superstições’” (p.86). A escola para os pobres servirá para preservá-los da “corrupção, livrá-los do contágio e dos efeitos nocivos da miséria, desclassificá-la, enfim, e individualizá-la (...) para seu próprio bem” (p.87).

O último aspecto apontado pelos autores versa sobre a *Institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis*. Nele temos que na educação das classes populares é investido um controle que visa a moralizá-los. Trata-se de uma educação que concebe o pobre como alguém que precisa de instrução e de ajuda para salvá-lo de sua condição, além de ensiná-lo a obedecer. A escola então aparece como um “espaço novo de tratamento moral no interior dos antagonismos de classe que durante todo o século XIX enfrentam a burguesia e as classes proletárias” (p.90). As escolas para as classes consideradas superiores apresentam diferença em suas práticas pedagógicas, pois a elas se permite perpetuar e reforçar seus modos de vida, enquanto nas classes pobres a educação visa a fazê-los, inclusive, renunciar aos seus hábitos, que agora são considerados passíveis de vergonha e de esquecimento. Em relação à conduta do professor nesse processo, Varela e Alvarez-Uria dizem que

O professor, do mesmo modo que outros técnicos de multidões ver-se-á obrigado, para governar, a romper laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos (p.92)

Observa-se, portanto, uma educação que visa a domesticar e a submeter às classes menos favorecidas regimes de verdade que legitimam certos saberes e condutas e deslegitimam outras, posicionando e dando a essas classes o atributo de seguir aquilo que é o “melhor para ele”. Tem-se, dessa forma, uma busca constante de produzir nos alunos a competitividade, instigando neles a delação e produzindo uma maneira certa de ser aluno, dividindo-os em bons e maus alunos, de acordo com suas notas, participações etc. e, além disso, diferenciando o modo como são tratados alunos pobres e não pobres, atribuindo aos primeiros uma educação que visa a moralizá-los.

Para finalizar as considerações de como a educação e a escola foram sendo pensadas ao longo dos séculos, Dussel e Caruso (2003) debruçaram-se em um estudo que se centrou na análise da educação a partir dos anos 1500, século XVI. Na obra *A Invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar*, os autores dão subsídios para entendermos como as escolas ocidentais foram se tornando o que são hoje.

A pedagogia moderna ocupou-se de ensinar às crianças como ser e agir. Desse modo, ela surge encarregada de “ensinar e educar” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p.21), conforme seus modelos pré-estabelecidos de educação. Com salientam os autores, experiências pedagógicas existiram desde os gregos, romanos, povos indígenas etc., mas a “sala de aula elementar é uma invenção do ocidente cristão, a partir de 1500” (p.24).

A sala de aula é caracterizada pelos autores como uma situação de governo. A posição do professor em sala de aula denota uma hierarquia. Mesmo com todas as subversões dos alunos, ele ainda é aquele que condiciona a sala de aula a um lugar de imposições constantes, pois a característica da sala de aula comporta um modelo de ordem, haja vista as configurações de ordem quase que inerentes ao espaço da sala de aula: espaço fechado, com classes individuais, mesa do professor separada e em posição específica etc.

Em relação à sala de aula, a preocupação com esse espaço específico começa a surgir ao final da Idade Média. Interessava encontrar uma maneira de governar os alunos. Dussel e Caruso (2003, p.63) identificam o modelo militar como uma das maneiras que se encontrou de configurar a sala de aula, mas, sobretudo, o modelo pastoral. O poder pastoral assentava-se na moralização e na ideia de haver um tipo de conduta a ser seguida, uma conduta ancorada na obediência, mas uma obediência consciente de que aquilo era o melhor a ser feito. Sobre o poder pastoral, têm-se dois modelos que visavam a essa ideia: o método de Comenius e o método dos jesuítas.

O método de Comenius é um exemplo de educação preocupada com a moralização das grandes massas. Para Comenius, os professores tinham a incumbência de tornar os alunos dóceis. Era contra os métodos punitivos, e o professor era figura central no processo de ensino-aprendizagem. Na sua concepção, o professor falava e o aluno escutava. Para ele, havia um padrão único

para se ensinar, pois a natureza “trabalha sempre da mesma maneira” (ibidem, p.73). Sobre a obediência, não interessava a Comenius que os alunos a fizessem cegamente, mas que eles próprios assentissem, isto é, um controle de si de acordo com o que lhe era ensinado.

Já o método dos jesuítas visava à atenção a cada um dos indivíduos. A *Ratio Studiorum*, regulamentação de normas para todas as escolas jesuítas, orientava para que o professor escolhesse um aluno que estivesse à frente dos demais para ser o seu ajudante. Esse papel de monitor que o aluno desempenhava lhe dava a incumbência de cuidar para que os demais fizessem os trabalhos, memorizassem, entre outras tarefas. Os monitores também eram exigidos individualmente pelo próprio professor. Segundo Dussel e Caruso, na educação dos jesuítas, privilegiavam-se a memorização dos conteúdos e sua consequente reprodução. Outro aspecto na educação ministrada pelos jesuítas é a vigilância dos alunos, que se torna mais organizada. Os alunos confessavam, pelo menos, uma vez por mês.

A vigilância dos alunos era constante, e a individualização era uma forma encontrada de assegurar a obediência. Além disso, o sistema jesuíta foi o primeiro a usar as notas escolares; elas visavam à competição dos alunos, pois os jesuítas as entendiam como um mecanismo que impulsionaria o aproveitamento dos estudantes. De acordo com seus aproveitamentos, eram classificados em “insatisfatório, ruim, fraco, médio e satisfatório” (ibidem, p.84). Estas classificações determinavam em que local sentariam na sala de aula. Como salientam os autores, a educação dos jesuítas pressupunha conhecimentos prévios. Dessa forma, muitos alunos procuravam aulas particulares para adentrar nas escolas, diferente da educação proposta para os pobres, de Juan Bautista de La Salle, iniciada no final do século XVII.

Na proposta de La Salle, a relação entre professor e aluno se tornou cercada de ritos, como, por exemplo, “as orações começavam quando o professor batia palmas; a recitação do catecismo começava quando o professor fazia o sinal da cruz [...]” (ibidem, p.86). Esses ritos davam ao professor um maior controle, pois, pautado no silêncio, permitiam ao docente perceber as intervenções e transgressões causadas pelos alunos. Além disso, determinava algumas maneiras de os alunos se portarem em sala de aula: manter os braços cruzados ao ler as sílabas; segurar o livro com as duas mãos; sentar-se com os pés firmes ao chão e manter o corpo

ereto (ibidem, p.87). Outra imposição de La Salle, e que fora aderida a partir das maneiras de governar dos jesuítas, foi a distribuição dos alunos em locais específicos na sala de aula. Com La Salle, parece haver um caráter mais moralizador, pois, para ele, a organização era para manter o controle de classe, não permitindo que alguns alunos sentassem próximos de outros – por questões de conduta.

Reforçando a ideia de que “o que se deve castigar é a alma” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p.90) e não o corpo, esperava-se do aluno que fosse capaz de distinguir quando uma ação cometida era boa ou má. O melhor dos castigos talvez fosse aquele em que os alunos percebiam quando cometiam um erro e se puniam em suas próprias consciências. As condutas deviam ser vistas como naturais pelos alunos e seguidas de modo a não contrariar as condutas esperadas em sala de aula. Para La Salle, o controle sobre a obediência grupal prevalecia em relação à obediência individual, uma vez que essa última “não produzia catástrofes [mas uma] desobediência grupal era grave” (ibidem, p.92).

Por volta do final do século XVII e início do século XVIII, a sala de aula começa a tomar outras proporções, crescendo e transformando-se mais próximo do que temos hoje como modelo de escola. Atribui-se essas transformações, em grande parte, à Revolução Industrial, à Revolução Francesa e ao Iluminismo. Esse último talvez seja a que mais reflete no modo como a escola é conduzida e como os alunos são vistos em grande maioria pelas instituições escolares – desprovidos de razão e que necessitam sair da condição de infantes.

Com o intuito de uma educação visando à produção de obediência e uniformidade, a escola, agora obrigatória, surgia para realizar e conquistar essas condutas. Para Kant, um dos maiores expoentes do Iluminismo, a escola prussiana – método global – era um lugar em que se disciplinava e humanizava o homem. Ao aluno cabia obedecer e ficar em silêncio, controlando suas ações que poderiam se desvirtuar do caminho da razão. Em relação ao método, Kant apostava no catecismo. Havia uma preocupação, porém, que o aluno não apenas memorizasse, mas compreendesse o que lhe ensinavam. Ocorreu então o chamado “processamento didático da catequização” (ibidem, p.114), mecanismo que visava a “um governo ‘profundo’ das crianças, por uma internalização de saberes que modificava condutas e atitudes” (ibidem, p.115). O processamento didático não só

visava a garantir a compreensão das crianças, mas também a orientar o pensamento delas, pois por meio das perguntas intencionais e controladas do professor, evitava-se o caos e de que algo fugisse ao tema da aula, além de uma possível garantia de que todos estavam aprendendo da mesma forma e corretamente.

Já em relação à maneira como era conduzida a sala de aula no método lancasteriano – método mútuo - ocorria a escolha de alunos que se destacavam entre os demais e, assim, eram postos como auxiliares do professor, tal como visto com os jesuítas no livro de normas *Ratio Studiorum*. Aos monitores cabia vigiar e ensinar os demais colegas. Além disso, Lancaster apostava em um ensino que valorizasse as conquistas de cada aluno, atribuindo-lhe castigo e recompensa, no intuito de instigá-lo a uma busca constante. Para tentar garantir o controle da sala de aula, Lancaster instituiu recompensas e castigos que visavam a classificar os alunos dia a dia. Outro aspecto característico do método Lancaster era o uso de registros cotidianos dos progressos de cada aluno. Somado a isso, havia controle acerca da pontualidade, atribuindo aos alunos pontuais premiações e, aos atrasados, sanções – nada muito diferente do que temos atualmente, em que, por vezes, a pontualidade é um dos critérios de avaliação. Essa preocupação com o tempo não dizia respeito apenas à pontualidade, mas ao que se fazia dele, de forma que o ócio era visto como improdutivo economicamente, diferente dos jesuítas e lasalleanos que consideravam a perda de tempo um pecado.

No que se refere ao controle do espaço da sala de aula, no método lancasteriano, o professor ficava posicionado à frente, controlando os alunos e monitores. Os alunos, por sua vez, ficavam enfileirados e, ao final de cada fila, havia um monitor cuidando-os. Embora a estrutura do método lancasteriano se aproximasse ao de uma ordem militar e a tentativa de disciplinamento fosse bem desenhada, havia professores e alunos que não a seguiam, como afirmam Dussel e Caruso (p.121). Uma das críticas que se fazia ao método era o distanciamento do professor em relação aos alunos, uma vez que a vigilância e autoridade ficavam, quase que exclusivamente, a cargo do monitor, que também era um aluno. Outra crítica ao método era a ausência de preceitos religiosos na rotina dos alunos, já que Lancaster defendia que a religião deveria ser responsabilidade dos pais. Houve uma comparação dos métodos global e mútuo, atribuindo ao primeiro uma maior

segurança em relação a sua eficácia, à ordem e à disciplina, devido à proximidade com o professor, situação que o método mútuo não produzia.

No método global primava-se pela obediência reflexiva, isto é, que os alunos refletissem sobre o caminho correto a ser seguido; era necessário que tivessem consciência do por que deveriam agir de uma maneira e não de outra, desenvolvendo o autocontrole. A ideia de professor próximo ao aluno não era só física, mas que ele pudesse produzir nos alunos a ideia de vigilância constante, fazendo com que eles próprios regulassem e controlassem suas condutas sem a necessidade de o professor dizer-lhes o que fazer – era essa produção de sujeito que se via como ideal nas escolas e, por isso, o método mútuo foi perdendo espaço naquela época.

Paralelo ao movimento lancasteriano que ocorria na Inglaterra, Pestalozzi e Herbart, no século XIX, desenvolviam um método na Alemanha. Pestalozzi acreditava que os alunos deveriam aprender a conduzir a si próprios, sendo a disciplina algo que deveria ser desenvolvido no interior deles e não algo externo. Para Herbart, a disciplina seguia o mesmo rumo, pois não interessava que o aluno obedecesse sem saber as razões para tal; era necessário que refletisse sobre essa obediência e assim conduzisse a si mesmo para a ordem. Outra atitude imposta por Herbart era a de manter os alunos sempre ocupados a fim de que não viessem a eles pensamentos alheios à sala de aula. Não negava os castigos físicos, mas que fossem feitos proporcionais ao ocorrido e que, mais uma vez, fossem aceitos pelos alunos, isto é, compreendessem, a partir de uma autorreflexão, que aquilo era necessário. A sala de aula para esses pedagogos era uma forma de disciplinar as massas e torná-las não apenas obedientes, mas que produzisse nos alunos uma autorregulação, devido ao entendimento de que aquilo era o correto.

Na Inglaterra, Samuel Wilderspin pensava uma maneira de conduzir à ordem escolar. Apostou no vínculo com as famílias, atribuindo a elas obrigações, como, por exemplo, enviar os filhos para a escola de forma pontual; caso faltassem, que fosse justificado. Como recompensa e, de certo modo, um motivo maior para que os pais cumprissem suas obrigações, Wilderspin prometia cuidar para que seus filhos não mentissem, fossem obedientes e evitassem as más companhias. Não acreditava que a disciplina se conquistaria de forma abrupta, mas sutilmente; e que as crianças, ao refletirem sobre suas condutas, poderiam cuidar de si, tal como ocorria em

Pestalozzi e Herbart. Com Wilderspin também se apostava na ideia de produzir nos alunos a vigilância constante, isto é, de que não precisaria o olhar do professor para que cuidassem de suas condutas, pois, a qualquer momento, o professor poderia vê-los, e a vigilância dar-se-ia pelo próprio aluno que, por receio de ser pego, não cometeria condutas avessas ao desejo do professor. Outro elemento proposto pelo educador era o aproveitamento do tempo, tal como Lancaster. Enquanto os alunos descansavam, também cantavam rimas aritméticas, a fim de que o tempo, mesmo que de descanso, fosse utilizado em prol da aprendizagem.

As formas de governo, nos séculos XVIII e XIX, foram sendo vistas como natural, e a escola foi servindo como espaço de regulação e moralização das massas, como defendem Dussel e Caruso:

Tantas horas, tantos dias, tantos anos em uma situação de governo como é a sala de aula levavam as grandes massas a pensar no governo como algo “natural” e não como algo construído pelos homens e pelos poderes. Embora anteriormente se produzisse obediência, na nova ordem social que surgiu depois da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, esta obediência foi produzida em termos de um indivíduo autônomo, capaz de governar suas condutas e seus sentimentos (2003, p.156)

Já no final do século XIX e século XX, a importância da escola vem tomando grandes proporções. Além disso, o modo de governo da sala de aula vem se alterando, sem perder o foco no controle. As formas de governar se centram não só no indivíduo, mas, sobretudo, no governo da população. Dussel e Caruso (2003, p.159) sinalizam três mudanças que ocorreram em relação ao governo do corpo e das almas, sendo a primeira uma mudança na própria forma de controlar o docente, ou seja, ele também é submetido à disciplina, pois é preciso que ele ministre aquilo que lhe é determinado. A segunda mudança é em relação à infância e os modos como ela é vista; ela não só está submetida a esse controle, mas também deve ser civilizada. O último diz respeito ao campo pedagógico, em que há um envolvimento em torno da criação de estratégias que visariam a controlar o corpo e a alma. A regulação sobre o corpo e a alma passou a prevalecer em relação à disciplina física. O que se constitui é uma preocupação do próprio indivíduo em seguir as regras que lhe vão sendo dadas e apresentadas como naturais, sendo que os que não correspondem a essa média são tidos como transgressores. A regulação então “converte-se em algo normativo: prescreve qual é a conduta ‘natural’ e previsível, e

que por isso ‘gera’ e ‘produz’ a anormalidade, a transgressão, o desvio” (ibidem, p.168).

Com relação à forma como as crianças são vistas no final do século XIX e início do XX, os autores trazem dois grupos com visões distintas acerca da ênfase que é dada à educação: pedagogos normalizadores e pedagogos escolanovistas.

Em relação à pedagogia normalizadora, o indivíduo é visto como aquele que precisa estar dentro de uma cultura dita civilizada. Aqueles que fogem ao padrão instituído são “convidados” a adentrar a norma estabelecida. A perspectiva normalizadora estava ancorada em pressupostos positivistas, pois entendia-se que havia uma série de pressupostos gerais e científicos que fundamentavam e deviam conduzir a educação da criança. Durkheim, filósofo positivista, influenciou a pedagogia normalizadora, uma vez que ele atribuiu ao adulto ou, nesse caso, ao professor, a condição de ensinar, já que a criança precisa de alguém que lhe direcione e lhe desenvolva, pois, sozinha, não é capaz de alcançar a maturidade da vida adulta e social, tal como já sugeria Kant. Durkheim entendia que algumas regulações não eram interessantes de impor a criança, tais como o modo de agir no recreio ou de manter seus materiais escolares; todavia, entendia que a criança deveria receber recompensas quando desempenhava boas ações, e castigos, quando não correspondia. Privar as crianças de alguma atividade prazerosa era uma das defesas de Durkheim para conter uma má ação (p. 185). Nota-se, portanto, que os castigos não eram físicos, mas dialogavam fortemente com a subjetividade de cada um. A ideia era de que o aluno, ao ser privado de uma atividade de que gostasse, pensaria novamente se faria, além de, também, servir de exemplo para os demais.

Outra estratégia sugerida pela pedagogia normalizadora para conter as subversões era de que o professor não ficasse apenas em uma posição, mas que circulasse com uma maior frequência, a fim de evitar a readaptação do aluno conforme os movimentos do professor. Além disso, o olhar era um aliado no processo disciplinador e que, a meu ver, continua sendo nos dias atuais. Segundo Dussel e Caruso, a leitura em silêncio foi uma criação da pedagogia normalizadora, em que “a interiorização da palavra e da norma eram um de seus objetivos mais valorizados” (p.189). A leitura silenciosa continua sendo uma prática adotada por alguns professores e, por vezes, adotada como forma de controle sobre os alunos,

pois aqueles que terminam alguma atividade, para não ficarem no ócio e propícios à desordem, são conduzidos a ler silenciosamente em suas classes aquilo que quiserem ou lhes forem dirigidos. Por fim, os autores finalizam a pedagogia normalizadora sintetizando os dois propósitos a que ela se vincula: homogeneização e classificação, sendo a primeira entendida como uma perspectiva que levasse à igualdade e, a segunda, como uma perspectiva de diferenciação dos alunos.

Em relação à pedagogia escolanovista – perspectiva progressista – que exerceu e exerce grande influência sobre as escolas, tem-se um movimento centrado na individualidade de cada criança, isto é, adaptando-se ao desenvolvimento de cada uma e contrariando a ideia de que o ensino deveria ser homogêneo, como propunha a pedagogia normalizadora. Um dos meios de ajudá-la a desenvolver-se é buscar seus interesses e suas experiências com o intuito de proporcionar a ela um ensino mais rico e individualizado. Para Dewey, um dos expoentes da pedagogia escolonovista, a educação deveria ter o intuito de formar “indivíduos abertos, empreendedores e inquisitivos, que sustentariam a vida democrática” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p.199). Como há muitas propostas dentro da perspectiva escolanovista, também há quem se contraponha ao ensino centrado na criança e defenda que ele seja ajustado conforme as necessidades sociais. Kilkpatrick, por exemplo, defendia que a organização do trabalho com as crianças deveria ser realizada em pequenos grupos, pois, assim, ela não deixava de ter sua individualidade acompanhada, mas também não se isolaria de outras crianças, permitindo sua socialização.

Para Dussel e Caruso (2003), a escola nova pensava que, diferente da forma de governo normalizadora, liberava a criança, quando, de certo modo, aprisionava as suas concepções. Nesse sentido, a escola nova também poderia ser vista como uma perspectiva que visaria a certa normalização de conduta, uma vez que se instituía ou se buscava um determinado perfil de aluno. Desse modo, um padrão de aluno também acarreta em uma busca pela normalidade, pois “impôs uma série de normas pelas quais as crianças são avaliadas em sala de aula” (ibidem, p.223). Nessa perspectiva também havia o governo da conduta das crianças, mas era operado a partir de outra lógica: “após o anúncio da liberação das crianças das amarras da antiga pedagogia, inventaram-se novos constrangimentos, mais

sofisticados, mais modernizados, que não deixavam de serem regulações e atos de poder” (ibidem, p.224).

Não é difícil identificar as perspectivas apresentadas com as escolas atuais. Privilegiam-se certas condutas em detrimento de outras. Por meio da moralização, mira-se na produção de um sujeito capaz de apontar as próprias falhas. As abordagens trazidas marcam o caráter, principalmente, disciplinar e moralizante das escolas, que ainda carregam muitos elementos dessas propostas desenvolvidas há muitas décadas.

Muitos métodos estão presentes nas salas de aula, pátios, refeitórios, aprisionando os alunos em si mesmos, transformando-os em pessoas que devem se conduzir com base nas vontades institucionais e nas regras morais impostas dia a dia. Não se defende aqui a ausência de regras ou de controle no modo de operar a sala de aula e a escola, mesmo porque entendo que acordos são necessários para que vivamos coletivamente. O que pretendi marcar é a não fixação de um modelo único de sala de aula e, por sua vez, de aluno, deixando, portanto, de instituir que todo aluno, para ser considerado bom, precisaria atender a certas características. Ou, como sintetizam Dussel e Caruso, valendo-se de Derrida, é “pensar outros tipos de ordens que contenham o paradoxo da autoridade e da liberdade em outra equação, que não subordine a segunda nem desfaça a primeira” (ibidem, p.233).

Embora a escola seja vista como natural e indispensável para o desenvolvimento humano, ela nem sempre teve como característica a obrigatoriedade e esse caráter salvacionista e moralizante que, muitas vezes, apresenta. A escola, como a conhecemos hoje, é uma invenção da modernidade e suas características, de governo das condutas, é algo recente.

3. O que pesquisam as teses e dissertações acerca da indisciplina

Tratando mais especificamente da indisciplina, nome dado àqueles que estão fora da condição estabelecida do que é um bom aluno, pode se dizer que alguns a tem “como um fenômeno interacional, contextual e que pode acarretar prejuízos na aprendizagem individual ou coletiva e nas relações sociais, afetivas e pedagógicas no âmbito escolar” (FRANZOLOSO, p. 173, 2011); “uma ausência de disposições socioafetivas dos alunos, um reflexo da provisoriedade da ação docente em sala de aula, bem como uma consequência do esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem” (SANTOS, p. 87, 2011), além de ser tomada como algo que a escola e o professor precisam melhor saber sobre o assunto para que possam, enfim, agir sobre ela, como pode ser visto no seguinte relato: “percebemos que os professores não possuem um preparo suficiente para lidar com a indisciplina, talvez por serem oferecidos poucos cursos e capacitações, assim como discussões e reflexões sobre o tema” (ENDO, p. 108, 2012).

Aquino (1996), em sua análise sobre a indisciplina, apresenta dois olhares muito comuns e que são facilmente incorporados na leitura do aluno indisciplinado: uma, sócio-histórica e, outra, psicológica. Enquanto que, na primeira, “a indisciplina não reside na figura do aluno, mas na rejeição operada por essa escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações de perfil de sua clientela” (p.45), na outra, a argumentação é de que ela existe porque “os alunos vão para escola com uma carência psíquica gerada por uma relação familiar desagregadora, incapaz de realizar a contento sua parcela no trabalho educacional das crianças e adolescentes” (p.46).

Um estudo realizado por Dorotéa Szenczuk analisou teses e dissertações de cursos de pós-graduação em Educação sobre a indisciplina escolar (SZENCZUK, 2004), organizando em cinco grupos a perspectiva abordada: professor-aluno; família-escola; escola-sociedade; perspectiva histórica e, finalmente, indisciplina a partir da organização escolar. Em relação à primeira – indisciplina ligada à relação professor-aluno –, a pesquisadora salienta que os estudos estão fundamentados,

em sua maioria, em explicações psicológicas (p. 48). Quando analisadas as produções família-escola, a pesquisadora concluiu que os trabalhos se referiam à imposição de limites por parte dos pais e às condições familiares como as principais causas da indisciplina. No conjunto de trabalhos escola-sociedade, grande número de autores adotou referencial teórico foucaultiano, sendo analisados, especialmente, os mecanismos de sujeição e disciplinamento. Sob a perspectiva histórica, os trabalhos tiveram “como objetivo principal conhecer as transformações ocorridas nas práticas disciplinares ao longo de determinado período da história, a partir de diferentes fontes” (p.61). Por último, diversos estudos focaram as causas da indisciplina na organização do trabalho pedagógico – as práticas de ensino, avaliação, entre outros –, e na crença, por exemplo, da inserção de um novo perfil de aluno, sendo necessária, assim, uma nova configuração escolar.

Na mesma direção de Szenczuk, realizei uma análise das produções de teses e dissertações acerca da indisciplina e trago aqui uma síntese do que foi estudado entre os anos de 1976 e 2014. A pesquisa foi feita por meio do banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos quais busquei trabalhos que tivessem em suas temáticas a indisciplina. O site da CAPES passou por um longo período de alterações, e a opção que o Banco de Teses oferecia na época em que fiz o levantamento eram apenas os anos de 2011 e 2012. Limitada a esse período, fiz a busca e a leitura de tudo que ali se encontrava com essas datas, teses e dissertações. As demais produções foram sendo inseridas aos poucos, conforme informação da própria página da CAPES.

Como eu precisava fazer um levantamento maior da produção, a opção que se mostrou viável foi o banco da BDTD, o qual possui, inclusive, os arquivos já anexados aos títulos, situação que não ocorria no banco da CAPES. Para descrever como busquei as produções, dividi a apresentação de como se deu a busca das teses e dissertações em dois momentos: o da CAPES e o da BDTD. Todavia, para fazer a análise dos trabalhos, essa será em conjunto. Ressalvo que com o banco da BDTD não houve filtro de palavras-chave ou programas de pós-graduação, e, por isso, optei por escolher falar apenas das teses. No banco da CAPES, ao contrário, abarquei todo o universo encontrado: dissertações e teses, filtrando para que as

buscas me remetessem apenas à área da Educação, situação que não ocorreu no BDTD.

Banco de teses e dissertações da CAPES

Quando o termo indisciplina foi inserido na busca básica da ferramenta do banco de teses, essa apresentou 67 trabalhos, divididos em diversas áreas do conhecimento, contendo, na Educação, 36 trabalhos; na Letras e na Psicologia, cinco trabalhos; Sociais e Humanidades, quatro trabalhos; Ensino de Ciências e Matemática e Linguística aplicada, três trabalhos cada área; Linguística e Saúde e Biológicas, dois trabalhos e, por fim, Educação de Adultos, Educação Física, Ensino, Geografia, Psicologia do Desenvolvimento Humano, Psicologia Social e tratamento e prevenção psicológica com um trabalho cada área.

Optei pelos 36 trabalhos da Educação encontrados nessa busca. Desses 36 trabalhos, 34 eram dissertações de mestrado e duas eram teses de doutorado. A Universidade Tuiuti do Paraná foi a instituição em que houve maior concentração de trabalhos sobre a indisciplina, totalizando quatro dissertações de mestrado. As demais instituições resultantes na busca possuíam dois ou um trabalho cada uma. Informação relevante é que, quando — na busca avançada — selecionava o item palavras-chave, apareciam apenas 20 trabalhos que tinham como palavras-chave a indisciplina. Número menor é quando era selecionada a opção título: apenas 19 trabalhos usam a indisciplina em seus títulos. Isso, talvez, indique os poucos trabalhos que, de fato, tiveram a indisciplina como norte da pesquisa e não como um achado de um objetivo maior, como, por exemplo, a indisciplina ser uma das causas do mal-estar docente. Embora a área selecionada seja a educação em detrimento de áreas como psicologia e sociais e humanidades — por exemplo —, é possível notar que boa parte dos trabalhos utiliza a área da psicologia para abordar e analisar a indisciplina.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Na BDTD coloquei a palavra indisciplina na busca simples e apareceram 242 resultados, entre teses e dissertações. Dos 242 trabalhos, 46 eram teses. Como o objetivo desta tese não trata de identificar minuciosamente trabalhos acerca da

indisciplina entendi que as pesquisas trazidas aqui auxiliam as análises realizadas posteriormente. Escolhi como recorte temporal os anos que vão de 1976 a 2014. 1976 porque é o ano mais antigo que o banco traz em teses voltadas à temática, e 2014 porque foi o período em que desenvolvi essa etapa da pesquisa.

São 46 teses de 1976 a 2014. Dessas 46 teses, 35 são oriundas de programas de pós-graduação de universidades públicas e 11 de universidades privadas. Dessas 46 teses, 20 são de programas de pós-graduação em Educação, três do programa de Educação: História, Política e Sociedade; duas teses no programa Educação: Psicologia da Educação; duas no de Arquitetura e Urbanismo; duas no de Engenharia de Produção; duas no de Educação Brasileira, e uma tese em cada um dos seguintes programas: Ciências Sociais; Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação; Ciências; Neurologia; História; Psicologia Clínica; Geografia; Educação Matemática; Sociedade e Cultura na Amazônia; Letras; Psicologia; Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; Linguística aplicada, e Estudos da linguagem.

3.1. Uma análise das teses e dissertações

O conjunto dos trabalhos, em sua grande maioria, não focou diretamente a indisciplina, sendo ela utilizada, na maioria das vezes, apenas como um componente para explicar as dificuldades da prática docente ou uma das causas do mal-estar docente. Alguns trabalhos também viram na indisciplina a causa da não aprendizagem e, com isso, prescrições do que fazer com uma atitude indisciplinada foram realizadas. Outros trabalhos mostraram a dificuldade em diferenciar violência e indisciplina, e muitos, inclusive, tendo como tema a violência escolar¹⁷. Outros resultados apontaram a falta da família no convívio escolar e a falta de autoridade do professor como um elemento causador da indisciplina. Raros trabalhos foram ao encontro do que minha tese se propõe: entender a indisciplina mais como uma resistência frente àquilo que quer normalizar, e menos como um problema a ser, após descobrir a sua causa, eliminado. A partir da exposição dessas teses e dissertações do banco da CAPES e do banco da BDTD, foi possível agrupar em algumas categorias as abordagens feitas em relação à indisciplina e identificar de

¹⁷ Ainda que eu tenha me distanciado da violência escolar, entendo que abordá-la aqui possibilita identificar as noções que são construídas nas pesquisas e no interior das escolas acerca da indisciplina.

que forma os pesquisadores conduziram suas pesquisas. Para não trazer todas as produções que compuseram meu corpus de análise, optei por trazer alguns exemplos, além da própria categoria criada por mim a partir da leitura das teses e dissertações.

Indisciplina e/ou violência foram, em geral, trazidas em uma mesma abordagem. Embora colocando distinções entre as duas, faziam parte de um mesmo contexto: o contexto escolar. Os 16 trabalhos não analisavam apenas a indisciplina, mas traziam a violência escolar e, até mesmo, o *bullying* para discorrer sobre os cotidianos pesquisados, tal como a tese *Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar* (NOGUEIRA, 2007). A tese teve como objetivo investigar a percepção dos jovens sobre o *bullying* e a violência entre colegas, além de analisar a relação entre os “comportamentos violentos dos alunos e a cultura organizacional da escola” (p.233). A tenuidade da indisciplina e violência foi trazida pela autora, que, inclusive, apresentou a percepção dos alunos acerca desses dois acontecimentos. Para os alunos, os atos que implicam descumprimento de normas (bagunças, conversas etc.) caracterizam-se como indisciplina, enquanto as brigas são claramente identificadas como violência. Todavia, Nogueira identificou que agressões físicas e verbais ora são consideradas violência, ora indisciplina. Fora isso, a autora também salienta que o *bullying* indireto (mais difícil de ser notado por não trazer consequências imediatas) pode ser confundido com indisciplina ou brincadeiras entre colegas, e passa a se tornar banal, *coisas de adolescente*. Ademais, diz Nogueira, em situações em que a ação socializadora não encontra espaço, acaba por promover outras experiências, como a da violência.

Outro exemplo é o de Pinto (2012), que investigou as formas de manifestação da violência no cotidiano escolar, identificando as mais comuns e estabelecendo distinções entre violência e indisciplina. Baseado na concepção de professores e alunos de uma escola pública da capital maranhense, os depoimentos apontaram que são os alunos os principais causadores de violência na escola. No que diz respeito às causas dessa violência, os participantes citam a desestrutura familiar, a intolerância, a falta de respeito às diferenças e o tráfico de drogas. Ao final, a autora enfatiza a necessidade de iniciativas que reduzam e previnam a violência na escola, propondo uma ação coletiva entre comunidade escolar e poder público. Tem-se nessa categoria, portanto, teses e dissertações que discutem sobre indisciplina,

violência, *bullying* com a preocupação de discorrer sobre o tema e estabelecer distinções, ainda que de forma breve e ainda que os próprios participantes pesquisados não tenham diferenciado um de outro, como também é o caso da pesquisa de Capitanio (2014), que relata a confusão acerca dos conceitos de indisciplina e violência entre as professoras, pois elas enxergavam, por vezes, como sinônimos. A autora entende que o conceito de indisciplina é de difícil definição, mas diz que ela pode ser entendida no universo escolar como um comportamento avesso aos padrões esperados.

Em relação aos resultados dessas teses e dissertações deste grupo, houve também pesquisas que tiveram como resultados a atribuição do professor à causa da indisciplina, ocasionado pela dificuldade em impor-se frente ao aluno. Essas características, segundo as pesquisas que li, contribuem na produção da indisciplina e na consequente falta de aprendizagem, pois, para essas pesquisas, a indisciplina, e, por vezes citada, a violência, prejudicaria o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, do aluno. O professor aparece como um dos responsáveis pela indisciplina dos alunos, ao lado da família, já que para ambos falta impor autoridade e limite aos alunos e filhos. Também se tem a disciplina como um caminho para desenvolver o autoconhecimento, além de propiciar “conhecer melhor suas reações, para vencer os obstáculos que dificultam o próprio processo formativo, para exercer com mais galhardia sua liberdade” (CARVALHO, 1976, p.102).

Outro grupo de trabalhos interessou-se em pesquisar **os sentidos e significados da indisciplina e da violência para alunos e professores**. Identifiquei 17 trabalhos para essa categoria. As teses e dissertações trouxeram elementos que apresentavam as perspectivas dos participantes das pesquisas acerca do que entendiam por indisciplina, violência, *bullying*, classes difíceis e não difíceis, como a pesquisa de Ristum (2001) que teve como objetivo descrever o conceito de violência a partir das falas de professoras de escolas pública e particular. Nessa mesma perspectiva, Novais (2008) investigou “como os sujeitos do contexto escolar constroem discursivamente o conceito de (in) disciplina, compreendendo a linguagem como prática social” (p.8). Algumas pesquisas também se dedicaram a analisar quais conhecimentos e práticas estavam envolvidas quando um gestor ou um professor se envolvia em um contexto de indisciplina, tal como Ferri (2014), que teve como objetivo refletir sobre os conhecimentos presentes na

tomada de decisões do coordenador escolar em relação à indisciplina, e Moreira (2012), que analisou as práticas pedagógicas de intervenção exercidas por professores em ambientes indisciplinados.

Também encontrei estudos que, ao se deterem nos pressupostos, sentidos e concepções acerca da indisciplina e da violência para professores e alunos, conseguiram identificar, por meio das práticas observadas e das políticas instituídas nas escolas, a forma como gestão e/ou professores entendiam a indisciplina e a violência escolar, como, por exemplo, Silva (2012), que analisou a relação entre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as influências do PROERD sobre o PPP em uma escola pública do Rio Grande do Sul (RS). Teve, ainda, como objetivo compreender as motivações de implantação do PROERD e os significados estabelecidos por professores e gestores em relação às ações desse programa; a pesquisa em questão indicou a prevalência do discurso salvacionista e a afirmação de que a indisciplina e a violência fossem tratadas como casos de polícia.

A busca nos bancos de teses e dissertações também resultou em trabalhos que não tratavam da indisciplina escolar, mas **usavam o termo como um adjetivo**, não tendo relação com o tema escolar, mas usando a palavra para expressar uma característica. Foram dez trabalhos identificados nessa categoria. Os autores usaram a palavra indisciplina para exprimir um comportamento considerado fora da norma, sendo que em algumas teses foi possível identificar que se atribuiu sentido negativo à indisciplina, como, por exemplo, a tese *Identidade e trabalho: análise da construção identitária dos operários porto-alegrenses (1896-1920)* (BILHÃO, 2005), a qual afirma que os operários procuravam se desvencilhar da imagem construída “pelo discurso dominante que os associa ao vício, à preguiça, e à *indisciplina* sempre que eles ameaçam sair do controle e/ou reivindicam melhores condições de vida e trabalho” (p.10, grifo meu). Não significa que a autora entenda a indisciplina desta maneira, pois estava apenas relatando a forma como o discurso dominante tendia a ver os operários, e como os operários procuravam escapar desse estigma. Porém, a forma como aproxima de vício e preguiça já sugere a ideia que se tem sobre o que é ser indisciplinado, isto é, algo ruim.

Outra tese, que não trata da indisciplina escolar, mas que traz a ideia do que entende por indisciplina é *Indisciplina: experimentos libertários e emergência de*

saberes anarquistas no Brasil (NASCIMENTO, 2006). O autor identifica “o caráter indisciplinar das iniciativas libertárias, focalizando-as como recusa tanto da hierarquia nas relações sociais como de um saber seccionado que outorga poder pastoral ao especialista” (p.6). Ainda que não trate da indisciplina nas escolas, o autor traz ao termo uma ruptura ao que se emprega usualmente, uma vez que se alia ao Stirner¹⁸ e sua concepção sobre educação disciplinar: “Stirner apresenta a educação disciplinar como adestramento, um constante cortar de asas, negando a singularidade do único. A indisciplina, para Stirner, é saudável” (p.6). Com isso, evidencia-se a aproximação do autor com a indisciplina, não como algo negativo, mas entendendo-a como aquilo que se opõe ao convencionalizado.

A formação continuada/formação do professor para resolver problemas indisciplinares foi o nome dado a outro conjunto de produções identificadas. Neste grupo 17 trabalhos enfatizam a formação continuada e demais trocas entre professores como fatores importantes para dar conta da indisciplina como, por exemplo, a tese *Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?* (ZECHI, 2014), que investigou “as relações que a escola pública e seus agentes fazem sobre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar e que formação [esses agentes] tem recebido para atuar nessa área” (p.7). A autora entende que a Educação em Valores pode ser um meio para enfrentar a violência e a indisciplina, “desde que entendida como uma prática preventiva permeada pela gestão democrática, pelo trabalho cooperativo e pela valorização do protagonismo juvenil” (ibidem). Nesse sentido, Zechi defende que “a escola deve se comprometer efetivamente com a reorientação de valores, de modo a contribuir para a formação de personalidades éticas” (ibidem). Para alcançar essa formação ética, é preciso, segundo ela, investir na formação dos docentes. Além disso, as escolas precisam aprender a prevenir a indisciplina e a violência e não as potencializar, e, para isso, faz-se necessária formação profissional de qualidade. Embora pareça contrária à indisciplina, pois sugere o seu enfrentamento, a autora sinaliza que é preciso analisar o comportamento indisciplinado e identificar como as regras são estabelecidas, “porque se forem impostas autoritariamente, elas serão imorais, e a indisciplina pode ser uma revolta contra a autoridade e, por consequência, uma postura moral” (p.30). Após fazer um longo apanhado sobre as

¹⁸ Max Stirner é o pseudônimo do filósofo alemão Johann Kaspar Schmidt. Esse filósofo é considerado como um dos precursores do Existencialismo.

definições, causas e outras questões que permeiam a violência e a indisciplina, a autora posiciona-se e entende ambas “como forças que interferem nas relações sociais dentro da escola e sobre as práticas pedagógicas” (p.48).

Doriguelo (2011) também defende uma formação continuada na escola, pois, dessa forma, pode potencializar a reflexão docente sobre as práticas pedagógicas, contribuindo “com a construção de uma escola responsável pela humanização, socialização e ampliação da cultura dos estudantes”. Para finalizar essa categoria, também há trabalhos que investem na formação continuada, mas aliando a outras áreas, defendendo que a indisciplina é um problema interdisciplinar, como tratam Zenni (2012) e Ferreira (2012). Zenni teve como objetivo investigar a temática (in) disciplina escolar a partir de um viés psicológico e crítico de sua constituição e desenvolvimento e, também, “apontar alternativas que auxiliem no tratamento pedagógico adequado desse fenômeno” (p.8). Zenni salienta que a pesquisa transita entre os campos da pedagogia e da psicologia para melhor compreender a indisciplina escolar. Por fim, a autora conclui seu trabalho afirmando que a psicologia pode contribuir com a área educacional, favorecendo a compreensão da escola sobre a indisciplina.

Ferreira, por sua vez, trouxe uma análise da indisciplina, na relação professor-aluno, a partir da teoria dos tipos psicológicos de Jung. A autora argumenta que as contribuições de uma teoria da Psicologia para estudos sobre a indisciplina escolar se sustentam porque a causa dela não diria respeito apenas à educação, pois é um problema interdisciplinar e, por isso, deve ser estudado por outras áreas. Para Ferreira, a teoria dos Tipos Psicológicos de Jung avança o conhecimento sobre a indisciplina e apresenta uma possibilidade ainda não explorada em pesquisas sobre o tema, porquanto amplia a compreensão de como os envolvidos na relação possuem formas de se relacionar e aprender que podem não estar sendo correspondidos pelo outro.

Foram 17 trabalhos, entre teses e dissertações, que não tiveram a indisciplina como centro da discussão, mas como um dos **elementos que interferem no cotidiano escolar**. A indisciplina, nesses 17 trabalhos, é um efeito, não sendo discutido centralmente o tema. Por exemplo, a indisciplina como uma das dificuldades – entre outras – em exercer a docência ou a coordenação escolar; a indisciplina como uma das causas do estresse do professor, do mal-estar docente,

tal como a tese *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar* (PAPARELLI, 2009), que se propôs a discutir a participação da escola no desgaste do professor, a natureza do trabalho docente e a problemática da exclusão escolar no bojo das políticas educacionais atuais. Um dos resultados da pesquisa recorre à indisciplina como justificativa da perda de comando, ocasionado pelos ciclos de aprendizagem que, impedindo a reprovação, desgastam o trabalho do professorado. A indisciplina é vista como um dado, um resultado, um elemento desencadeador do desgaste do professor, de problemas na escola etc.

A dissertação de Macedo (2011), por exemplo, apresenta uma discussão sobre a complexidade do ser estudante negro/negra da roça em uma escola cujo currículo se pauta, segundo a autora, no projeto iluminista, universalista, branco, urbano, masculino, cristão. A autora entende que a relação entre os estudantes negros da roça e a escola é marcada, “de um lado, por preconceitos, estereótipos e discriminação, e do outro lado, por variadas formas de resistência cultural”. O estudo aborda de forma mais enfática os estudantes negros da roça e a pouca aproximação que a escola faz com esses estudantes de suas realidades, resultando, assim, na resistência cultural que “se efetiva na escola através de estratégias que vão desde a aprovação à indisciplina, repetência e evasão” (p.7).

Outro exemplo, que mostra o caráter secundário dado à indisciplina, é a dissertação de Marques (2011), que teve como objetivo analisar quais possibilidades e limitações encontradas na prática pedagógica de três professores de Educação Física de uma escola pública de Santa Maria (RS). As possibilidades apontadas pelos professores em suas práticas pedagógicas são a satisfação em dar aula, estar em contato com os alunos trocando conhecimentos e serem valorizados por eles. Já as limitações apontadas pelos professores são, por exemplo, a falta de espaço físico e material, desvalorização da Educação Física, falta de união entre os professores, salários baixos, indisciplina e violência entre os alunos. São teses e dissertações, portanto, que não têm a indisciplina como ponto central nas pesquisas, mas que faz o conceito emergir como resultado, como um indicador.

Por fim, ainda que minoritários, quatro trabalhos consideraram **a indisciplina como prática de resistência** e aproximaram-se do entendimento que tenho acerca do tema. Essas teses e dissertações trouxeram um elemento novo em relação ao

conceito, se comparadas às demais, pois ponderaram sobre a complexidade do ato. A dissertação de Dinali (2011), por exemplo, problematiza os processos de subjetividade no cotidiano escolar. A indisciplina é tratada por ele “como uma prática de resistência contra os efeitos de poder” (p.7), e a escola é vista como uma instituição que controla os alunos. Dinali também aponta que a autoridade escolar produz e reproduz a indisciplina à medida que busca controlar as resistências dos indisciplinados. Ao final, aposta que a ética da estética da existência como cuidado de si pode proporcionar ao professor uma forma de resistir a esse modelo escolar que produz e reproduz indisciplina, dando a ele “diferentes jogos de forças no interior do espaço [escolar], jogos de liberdades mútuas e recíprocas entre uns e outros cotidianamente” (p.7).

Outra produção que se aproxima da ideia que aqui se tem da indisciplina é a tese *Crianças em área de vulnerabilidade social* (PARRA, 2011), que se propôs a discutir a problemática de crianças brasileiras, de 7 a 13 anos, que vivem e estudam em região de vulnerabilidade social (p.6). A autora analisou os dados em quatro blocos: “a não aprendizagem; o tráfico de drogas e a violência; a indisciplina, como variação da potência criadora e os dispositivos de controle adotados pela escola; a situação dos corpos imperfeitos ingeridos na realidade escolar” (ibidem). Em relação à indisciplina, a análise empreendida pela autora é de considerar que para a “expansão da vida (...) deve existir uma possibilidade de criação da subjetividade fora do modelo desenhado previamente pela escola e pela sociedade capitalista” (p.69).

No total de teses e dissertações analisadas, quatro foi o número de pesquisas que entendi que iam ao encontro do que a minha tese se propôs, fugindo da ideia de indisciplina como um fenômeno a ser superado. Por mais que nem todos os trabalhos atribuam culpa aos alunos, aos professores ou às famílias, a grande maioria das teses e dissertações entendem que a indisciplina pode ser diagnosticada e que o ambiente sem ela deve ser um objetivo, como, por exemplo, quando mencionam a emergência de formação continuada aos professores. Não há uma preocupação em problematizar o entendimento que se tem de ideal ou de norma, até mesmo daqueles que trazem as concepções dos professores, alunos, gestão. Parece que está dado. Nem todos os trabalhos tratam a indisciplina como sendo um problema, mas a maioria entende ou infere que é melhor não ter. Não se

faz um movimento de pôr em suspenso certas verdades; é como se a indisciplina fosse um dado, restando apenas achar as saídas e prescrever a solução a fim de melhorar o ambiente escolar.

Após analisar essas produções, entendo que a indisciplina é abordada a partir de muitos aspectos, mas, em geral, remetem a uma falta, uma carência, seja por parte da escola e do professor, seja por parte do aluno ou de suas famílias. Procura-se, então, uma solução para suprir as ausências – de autoridade, de limites, de formação... Na busca por suprir essas ausências, considera-se que há aí um entendimento do que é uma escola, um aluno, um professor referência. Diante de tais pressupostos, começam as prescrições, as soluções para o que se julga um problema a ser superado. Diante disso, entendo que seja necessário trazer alguns conceitos com os quais procurei me envolver para olhar as indisciplinas e as táticas¹⁹ dos alunos em relação às imposições escolares. Aqui, então, trago as perspectivas teóricas que envolvem a tese e que me ajudaram a pensar sobre a indisciplina, esse ato que é visto, em geral, como um problema a ser superado.

¹⁹ Conceito certeuniano que exploro a seguir.

4. Produzindo o aluno indisciplinado

4.1. Indisciplina: um discurso moralizante

Alguns estudos (FRANZOLOSO, 2011; SANTOS, 2011; NETO, 2011) indicam que a indisciplina pode prejudicar a atenção aos conteúdos e, conseqüentemente, a aprendizagem. Partem do pressuposto de que os alunos que estão correndo pela sala, dispersos na hora da explicação, desestabilizando o ambiente, confrontando a professora etc., não se apropriariam dos conteúdos como os demais alunos que interagem e seguem conforme a aula foi pensada.

Quando se pensa ou se fala sobre alunos indisciplinados, é muito provável que imaginemos um aluno que se opõe ao que a professora pede, atrapalha a aula, interrompe o colega etc. Todo o cenário do caos é previsto. Aquilo que foge às imposições causa estranheza e é motivo de busca das razões pelas quais os alunos estariam fugindo aos padrões, à organização da escola e ao que foi pensado como sendo o melhor e ideal para eles. Garcia (2009) traz alguns estudos que têm assegurado que “os problemas de indisciplina e violência afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o desdobramento do currículo, e podem transtornar nossas melhores visões e práticas educacionais (p. 375)”. Possivelmente, a convivência escolar exija que, em alguns momentos, determinadas regras sejam vividas, a fim de que viabilizem o desenvolvimento das atividades, assim como o ato de estudar pode requerer concentração e silêncio. No entanto, faz-se necessário problematizar quando o ideal de sala de aula e de aluno ultrapassa a busca pela produção do conhecimento e visa apenas a atender as normatizações e os entendimentos que se têm de como é ser um aluno de verdade²⁰.

²⁰ Faço alusão ao artigo de Ghiraldelli (1999) no qual, ao analisar o conto de Pinóquio, usa a expressão de que, para transformá-lo em um “menino de verdade”, precisa preencher alguns pré-requisitos, dentre eles, ser bom para o pai e para as demais pessoas, ser responsável, ir à escola etc.. O próprio Ghiraldelli escreve, em uma nota de rodapé ao final do artigo, que o autor do conto de Pinóquio não usa a expressão menino de verdade, mas “menino como os outros”. Todavia, uso a expressão de Ghiraldelli por entender que ela se aproxima da concepção moderna de infância e das

Ao investigar em meu trabalho final do Curso de Especialização em Gestão Educacional²¹ a concepção de uma gestora acerca da indisciplina dos alunos, tive, em seu relato, o entendimento de que aprendizagem e indisciplina são dois elementos incompatíveis e difíceis de serem entendidos como presentes em um mesmo ambiente:

A indisciplina só prejudica. O índice de reprovação da 7ª série foi horrível. Essa 7ª série eram duas; o índice de reprovação foi tão grande, que ficou uma 8ª série. Mas por quê? Porque eles brincaram o ano inteiro. Passavam na rua; e como cansa ter que colocar eles pra dentro da sala de aula. (...) Tem que ter um jogo de corpo pra ver se conseguimos fazer aquilo que havia planejado fazer. Ela [indisciplina] atrapalha. A aprendizagem não existe; e a nossa função é ensinar e que haja aprendizagem, mas no momento que tu tem a indisciplina e tem que manter a disciplina... tu não vais avante com a indisciplina na sala de aula. (GONÇALVES e FERREIRA, 2014, p. 7)

A gestora considera que o silêncio em sala de aula é fundamental para ocorrer aprendizagem. A ordem e a disciplina parecem estar permanentemente presentes naquilo que é entendido como sendo requisito básico para aprender, enquanto que o barulho está associado intimamente à indisciplina, à reprovação e à certeza da não aprendizagem, mesmo porque, para a diretora, havia professores que davam aula com tanto barulho que ela não conseguia entender como era possível que conseguissem ensinar e que o aluno conseguisse aprender.

A mesma linha de entendimento da gestora pôde ser vista nos dados obtidos do questionário aplicado aos professores como parte da avaliação da Prova Brasil²² nos anos de 2011 e 2015. Quando questionados sobre suas percepções acerca das dificuldades no aprendizado dos alunos, boa parte dos professores não atribuiu condição de trabalho, seja ela salarial, infraestrutural, curricular, sobrecarga de trabalho, como algo que interferisse no aprendizado dos alunos, pois a porcentagem que creditam a esses elementos foi baixa, tanto em 2011 quanto em 2015. Por outro lado, um número elevado de professores, em 2011, atribuiu a deficiência de

teorias que se pretendem totalizantes, pois visam a unificar e dizer, de uma vez por todas, como é mesmo que um aluno deve se portar na escola.

²¹ O Curso de Especialização em Gestão Educacional foi oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. O trabalho final consistia na produção de um artigo acerca de Gestão Educacional. Escolhi relacioná-lo com a indisciplina.

²² Desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), a Prova Brasil é uma avaliação em larga escala e tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, utilizando-se de testes padronizados e questionários. Um dos questionários é o contextual, e foram os dados desse que eu trouxe para exemplificar.

aprendizagem do aluno ao meio em que ele vivia (82%), ao nível cultural dos pais dos alunos (74%), à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos (95%), à falta de aptidão e habilidades do aluno (46%), à baixa autoestima dos alunos (68%), ao desinteresse e falta de esforço do aluno (91%) e, por fim, decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula (69%). Em relação aos resultados de 2015, o entendimento não foi diferente: atribuíram os problemas de aprendizagem ao meio em que o aluno vivia (83%), ao nível cultural dos pais dos alunos (82%), à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos (94%), à baixa autoestima dos alunos (73%), ao desinteresse e falta de esforço do aluno (90%) e decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula (68%). A falta de aptidão dos alunos não foi considerada pelo INEP nesse novo questionário.

Dado relevante e paradoxal ao quadro exposto são os resultados do questionário respondido pelos alunos. Os resultados de 2011 indicam que 99% dos alunos responderam positivamente quando questionados acerca do incentivo dos pais nos estudos. Se os pais incentivavam a fazer o dever de casa e se incentivavam a ler, foram 95% e 91%, respectivamente. No que diz respeito ao incentivo dos pais a ir à escola e não faltar às aulas, foi 98%. Os resultados de 2015 indicam resultado semelhante: quando questionados se os pais incentivavam a fazer o dever de casa e se incentivavam a ler, foram 95% e 94%, respectivamente. No que diz respeito ao incentivo dos pais a ir à escola e não faltar às aulas, foi 95%. Outras duas questões que aparecem nos questionários de 2015 é se os pais ou responsáveis se interessam pelo que acontece na escola e se incentivam a estudar; sobre essas duas questões, 81% respondeu que sim, em relação à primeira pergunta, e, 97%, que sim, na segunda questão.

Nesse contexto, os professores, ao defenderem que as condições de trabalho interferem muito menos na aprendizagem do que a indisciplina e a falta de apoio dos pais retiram o foco das políticas instituídas nas escolas de norte a sul do Brasil, as quais, muitas vezes, projetam medidas paradoxais aos contextos de cada instituição, pois não levam em conta a multiplicidade de experiências existentes naqueles que fazem as escolas, como os alunos e os professores. Também, isentam o poder público da falta de apoio estrutural, salarial e pedagógica que deveriam estar

supridas nas escolas. Focam, então, o problema nas famílias e nos alunos, entendendo-os como responsáveis pelos problemas de aprendizagem.

Os alunos, no entanto, respondem massivamente o contrário. Se suas famílias são acusadas pelos professores de faltar-lhes com o incentivo e participação, temos nas respostas deles o oposto. Eles respondem que sim, que suas famílias se interessam pela sua vida escolar. Talvez o que esteja em dissonância é que os professores esperam e idealizam outro tipo de família e de aluno, isto é, uma conduta diferente da que veem nas escolas. Para os alunos, o cenário de participação dos pais é positivo, pois têm, em suas famílias, o apoio para os seus estudos.

Os professores, na promessa de que a aprendizagem ocorra com a disciplina e o apoio da família, justificam os atos de disciplinarização, calcados em um discurso moralizante da família, como pôde ser visto nas entrevistas realizadas em nove cidades acerca da relação entre saúde e processo de trabalho docente das professoras de Educação Infantil²³. O relato das professoras, quando questionadas sobre os alunos e a participação das famílias nas escolas, produz um discurso moralizante acerca das famílias, atribuindo a elas a causa dos problemas das crianças.

As entrevistadas daquela pesquisa, ao se referirem à família, indicam que ela não sabe educar, pois o aluno está sem limites na escola e, segundo as professoras, é porque os pais acobertam os problemas das crianças ao invés de resolvê-los com imparcialidade. Há, no conjunto das entrevistas, uma ênfase na falta de limites das crianças, indicando muito pouco o que seria um mau comportamento, porém, dão a entender que se referem a uma agitação e uma incongruência do que esperam de um aluno. Dizem, ainda, que desempenham uma função que não seria delas, mas das famílias das crianças, como, por exemplo, ensinar a comer e a sentar à mesa. Salientam que os pais não têm o controle que tinham antigamente e, por isso, as crianças estariam cada vez mais agitadas, sem limites, tornando difícil o processo

²³ Refiro-me aos resultados da pesquisa que foi desenvolvida entre os anos de 2014 e 2017 e tem como título *Trabalho e saúde das professoras de Educação Infantil das escolas públicas municipais da região sul do Rio Grande do Sul*, financiada pelo CNPq. Realizou-se em duas etapas: uma quantitativa, e outra, qualitativa. As entrevistas fizeram parte da etapa qualitativa e entrevistou professoras em nove cidades, acerca de seus processos de trabalho na Educação Infantil. O intuito foi identificar, por meio de seus discursos, aspectos que podem implicar a saúde das docentes. Faço parte deste grupo de pesquisa desde 2009 e, por isso, trago aqui algumas análises que colaboram para problematizar o caráter moralizador que envolve escola, família e alunos.

educativo nas escolas. Valendo-me de Aquino (2014), entendo que essa queixa pode ser vista como efeito de uma crença dos professores sobre “a complexidade dita crescente do ofício de educar nos tempos atuais, redundando em um refrão que prega a existência de uma acentuada crise escolar vetorizada pelos conflitos entre seus protagonistas” (p.107).

De acordo com uma entrevistada, esse incontrolado por parte das famílias, atualmente, justificar-se-ia pela geração dos pais “que dedicam menos tempo aos filhos, então as crianças são um pouco criadas pelas avós, pelas tias, por babás, pessoas que não têm uma orientação certa para elas” (PROFESSORA C²⁴). Por essa razão, continua a mesma professora, os alunos estão “um pouco mais agressivos (...) e isso indica mais trabalho [para as professoras], pois precisam fazer um trabalho de socialização, [já que] têm crianças muito agressivas”.

Para outra entrevistada, ela deixou de ser professora e virou babá das crianças, pois estaria fazendo um trabalho que julga não ser sua atribuição. Para ela, as crianças estão aprendendo cada vez menos, pois a família não estaria fazendo sua função básica e, por isso, restaria às escolas realizar um papel que não é seu. Como diz a entrevistada: “as quatro horas que eu passo com eles eu fico educando-os” (PROFESSORA F), dando a entender não ser sua função educar, pois atribuiu um viés negativo quando disse passar quatro horas educando-os. A entrevistada ainda diz que “o professor não faz mais o que estudou para fazer”. Ressalta que estudou cinco anos, especializou-se e fez pós-graduação, mas decidiu parar, pois, segundo ela, “eu vi que virei babá” (PROFESSORA F).

Outro aspecto que ratifica minha leitura, de que as professoras têm um discurso moralizante em relação às famílias e aos alunos, é de que há uma espécie de culpabilização das mães em relação à educação dos filhos, pois referem-se à conduta delas como potencializadoras do comportamento agitado das crianças na escola. Há uma crítica em relação à vida amorosa das mães e de que seus muitos relacionamentos implicariam uma crise de identidade da criança. Afirmam que a escola assume todos os compromissos em relação à educação desses alunos. Talvez aqui possa ser relacionado ao questionário, antes mencionado, do *Índice de*

²⁴ As professoras foram identificadas aqui por letras, para garantir o anonimato, condição estabelecida por elas para a realização dos questionários (etapa quantitativa) e das entrevistas (etapa qualitativa). Além disso, todas as entrevistas trazidas aqui fazem parte do conjunto de entrevistas realizadas nas cidades participantes da etapa qualitativa.

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), respondido pelos professores e professoras, em que pouco se atribuiu os problemas de aprendizagem a questões mais amplas, colocando a culpa de uma não aprendizagem nos alunos e nas famílias e, nesse caso, às mães. As famílias são consideradas desestruturadas e omissas na educação das crianças, restando às escolas o papel de suprir essa demanda que falta em casa, como menciona uma entrevistada:

Cada ano que passa as crianças estão chegando mais agitadas. Eu acho que é em decorrência de uma estrutura familiar, (...) a escola está assumindo todos os compromissos com elas [crianças] (...) Tem que educar, tem que escovar dente, tem que ensinar, tem que fazer tudo (...). Elas [mães] trocam muito de namorado, um dia é um, outro dia é outro, outro dia é outro e as crianças não tem aquele, como é que eu vou te dizer? Assim, [não tem] uma identidade, elas ficam um pouco com a avó, um pouco com a dinda e um pouco com a mãe; um pouco na casa da avó, do namorado, mas aí [a mãe] já mudou de namorado, já é outra pessoa, então, é complicado. Essa identidade é construída na escola. Então fica tudo para nós, a gente vai assumindo todos os compromissos, não só de professora, tu é professora, tu é mãe, eu sou um pouco a avó. Então, eu acho assim, vem tudo pra nós, né! Vai nos cansando, tu vai assumindo compromissos que não são teus. (PROFESSORA B)

Outra professora relata os problemas que uma família desestruturada causa na criança, marcando o que entende por família estruturada – pai e mãe vivendo juntos –, e relacionando a figura masculina como central na produção de identidade da criança. Atribui um juízo de valor acerca do modo como vivem as mães das crianças, pois, para ela, a troca de namorados das mães é o que torna as crianças agitadas, nervosas, revoltadas.

As crianças estão muito agitadas. Isso que leva, muitas vezes, ao stress do professor. Esta lei que, hoje em dia, não se pode nem ralhar muito com as crianças que já... A gente faz as coisas, às vezes, até pensando no bem da criança. Mas eu já estou chegando à conclusão de que já tem que fazer para o bem da criança e para o bem dos pais, da mãe, porque sempre tem o conflito, né?! Há uma colaboração dos pais [na educação das crianças], só que no nosso município as famílias são um pouco desestruturadas. É raro assim, a gente tem bastante crianças, principalmente na minha sala, em comparação com a sala das colegas, que a gente sabe que são pais ainda, pai e mãe vivendo junto, mas a maioria são separados. É aquela função que hoje [a criança tem] um como pai, amanhã tem outro como tio e daí uns dias tem outro como outro tio e aquilo ali eu acho que causa uma revolta da criança contra a mãe, de dizer: “tá, mas porque não é só o meu pai, por que hoje tem outro tio?” Então isso daí também vai muito das crianças, e daí as crianças vão ficando nervosas e se irritam com pouca coisa. (PROFESSORA G)

Com relação ao expediente “família desestruturada”, que normalmente é trazido nos cotidianos das escolas, como pôde ser exemplificada nos excertos acima, em Aquino e Sayão (2004) há uma crítica contundente sobre isso; parece

que o que a escola quer “é tornar-se a segunda família de seus alunos. Não é à toa que o professor adora quando o aluno vem e o abraça, beija, expressa afeto amoroso. É assim que o professor se sente reconhecido” (p. 62) e “querendo ser família, a escola deixa de ser escola” (p. 63). Atribuem-se às famílias as causas dos problemas, das indisciplinas, da falta de limites. Um trecho do diálogo que Sayão trava com Aquino sobre a relação da escola com a família [desestruturada], no trato das dificuldades de aprendizado ou de problemas com o aluno, sintetiza a ponderação sobre o fato:

[a escola] convoca os pais do aluno para praticar a chamada parceria entre escola e família, [e] procura investigar o que pode estar ocorrendo que, por ventura, justifique o problema diagnosticado. Geralmente a conversa começa assim: “Por acaso sua família está passando por algum problema? Precisamos saber disso porque seu filho está com tal dificuldade aqui, queremos ajudar”. (...) Os pais, então, na busca de realizar a tal parceria e colaborar com a vida escolar do filho, respondem: “Sim, como vocês perceberam? Olha, aconteceu isso, está acontecendo aquilo e aquilo outro etc.”. É assim que a escola passa a se apropriar dos segredos familiares, da privacidade familiar, daquilo que deveria estar protegido do olhar e do julgamento público. Acontece que, tão logo os pais saem da escola, as informações da família são reapropriadas para potencializar a ideia da desestrutura familiar. E os professores dizem então: “eu sabia. Agora entendo o comportamento ou a dificuldade de tal aluno. Olha que mãe louca, que pai ausente ele tem”. Ou seja, as informações que os professores colhem servem apenas para reafirmar a visão que já tinham a respeito do aluno. Esta é a parceria que existe hoje: “Vamos ouvir os segredos das famílias para provar que elas não têm condições de educar seus filhos” (p.66-67).

Aquino, no diálogo com Sayão (2004), vai além, e diz que a parceria firmada pela escola com a família é “uma tentativa de delegar uma missão punitiva para a família” (p. 70). Não é de se surpreender com as orientações que são dadas às famílias em relação a como devem agir com o filho: retirar o celular, cortar a mesada, levar em um especialista, não deixar sair no final de semana, proibir de brincar, entre outras orientações para *ajudar* a superar suas dificuldades, seus problemas. A família então aparece como um agente causador da indisciplina, pois não estaria dando os limites necessários aos filhos e, paradoxalmente, como aquela aliada que irá punir de maneira mais efetiva, já que a escola não pode. A parceria com a família é pretendida pela escola, que, em geral, sugere medidas punitivas como meio de alcançar a disciplina almejada. Ademais, o aluno pouco é ouvido, pois a ele basta ser considerado difícil, indisciplinado, que não aproveita as oportunidades ou que tem um problema de fundo que precisa ser resolvido. Essas questões se ancoram e são concluídas a partir do ideal de aluno que a instituição

carrega: “Se a maioria aprende, por que esse não aprende?”, “se a maioria consegue atender ao que é pedido, por que esse não o faz?”. Assim começam as buscas por enquadrar e, sobretudo, diagnosticar o problema que o faz ser assim, destoante dos demais. A escola produz esse tipo de aluno, estigmatizando aqueles que fogem à conduta esperada e que destoam do que preveem ser o aluno ideal – o *aluno de verdade*.

No conjunto das entrevistas da pesquisa com as professoras das escolas de Educação Infantil, há um consentimento por parte das docentes de que existe um modo ideal de vida e, *certamente*, não é o modo como as famílias levam as suas. O modo correto de educar uma criança é de acordo com os preceitos das professoras. A forma como a família tem cuidado das crianças está produzindo a agitação e a falta de limites em sala de aula. O discurso das professoras atribui omissão das famílias em relação à educação das crianças; essa falta de base familiar produziria uma sala de aula agitada, influenciando de forma negativa no ambiente escolar e, claro, na vida dos alunos e professores. Outro aspecto a se destacar é a quase maciça atribuição de culpa às mulheres, pois poucos são os elementos trazidos da conduta dos homens para justificar a [falta de] educação das crianças. Já as professoras se veem como aquelas que dão ao aluno tudo aquilo que ele não tem em casa: limite, carinho, aprendizado, disciplina, educação etc.

Esse entendimento de que o professor é aquele que faz o melhor pela vida da criança aproxima-se de uma pesquisa realizada sobre as práticas pedagógicas das docentes (PENNA, 2012), em que as professoras entrevistadas demonstraram que a disciplinarização e a moralização dos alunos diz respeito à essência do seu fazer docente, “relacionando-se, entre outras questões, a ensinar às crianças o papel de alunos” (p. 829), uma vez que as professoras são pessoas cuja moral já está formada, cabendo a elas ensinar aos alunos aquilo que é o correto:

Para as professoras, a disciplinarização e a moralização das crianças destacaram-se como o cerne do trabalho a ser por elas realizado, no qual devem transformar seus alunos em pessoas melhores e mais civilizadas. Dessa forma, para elas, é importante ensinar aos alunos o esforço individual, a disciplina, valores religiosos e morais, regras de higiene, regras relacionadas ao bom comportamento sexual, coisas que os alunos não possuem, mas elas sim (PENNA, 2012, p.835).

Guirado (1996) analisa que a disciplinarização é da ordem do próprio fazer, da exaustão do fazer até ser aprendido aquilo que se deseja. Diferenciam-se, portanto, os próprios alunos entre os que conseguem e os que não conseguem atender as

exigências do estabelecido, do desejado. Dividem-se entre os bons e os maus. Penalizam-se os maus, exaltam-se os bons, já que “a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os seus praticantes e os classifica, rotula, ‘revela-os” (p.66).

O indisciplinado é aquele aluno que deve ser visto e pensado para adequar-se à norma. Institui-se, assim, um saber sobre o sujeito indisciplinado que o condiciona a se ajustar. Ao nomeá-lo como indisciplinado, estabelece-se o que seja um bom aluno. Essa operação binária permite o controle sobre aqueles que fogem ao que se entende por bom aluno e permite posicioná-lo como um ser em falta, um ser sem a passividade desejada pela norma.

É muito comum ouvirmos discursos que definem o papel dos alunos e buscam condicioná-los a um caminho que já está dado de antemão. Da mesma forma, é comum que nos intitulemos como primordiais para que a conduta dos alunos seja a de sujeitos ditos bons, de modo a tornar necessária a utilização de estratégias disciplinares para que o perfil esperado, de fato, apresente-se como se quer, e, assim, os salvemos das mazelas da vida – pois, nessa concepção, sem a intervenção da escola, os alunos não teriam condições de sair do estado no qual estão, isto é, um estado considerado pela escola como uma condição que precisa ser superada, como pôde ser visto nos resultados da pesquisa de que participo e nos resultados de Penna.

A premissa de que a essência da atividade do professor está em fazer o aluno compreender seu papel está arraigada na ideia de que há um caminho que deve ser trilhado pelo aluno, visando à sua salvação – um sujeito que precisa ser esclarecido. Esse caráter moralizante que percorre as escolas no trato das condutas contribui para a produção da chamada indisciplina, uma vez que os atos considerados indisciplinados rompem com a linearidade proposta pela disciplina e aquilo que é previsto por ela.

4.2. Indisciplina: o aluno exerce poder

Como trata Aquino (1996, p. 45), a indisciplina “pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo”. Além disso, considero que a escola, em geral, trabalha com uma pedagogia centrada no sujeito, entendendo-o

como um ser que precisa ser responsável, autônomo, reflexivo. Nesse sentido, a escola se autoriza como a detentora das regras e dos caminhos que levarão os sujeitos a se conduzirem em direção àquilo que se precisa para estar dentro das regras de um sujeito bom, ciente de que seus atos poderão levá-los ao bem ou ao mal, basta que tenham noção deles. Criam-se atividades diversas para que os alunos possam refletir sobre suas ações e, a partir disso, tenham consciência de escolher o que é melhor para eles – quase sempre tendo que estar alinhado com os ideais escolares.

Algumas escolas podem se colocar como representantes da razão, direcionando os alunos ao caminho da verdade e a busca por suprir aquilo que lhe falta. O indisciplinado, nesse ponto de vista, pode ser visto como um sujeito de “pessoalidade incompleta, deturpada, alienada, não-amadurecida, heterônoma” que tem por oposição uma “pessoalidade real, concreta, criativa, madura, consciente autônoma” (GARCIA, p.148, 2002). Os regimes de verdade que circulam em muitas escolas instituem aquilo que o sujeito deve ser e, conseqüentemente, aquilo que ele não deve ser. Essa dicotomia se faz presente na relação entre professores e alunos, já que àqueles compete levar os alunos ao discernimento, enquanto que a estes cabe seguir em direção ao discurso legitimado.

Esses discursos constituem os sujeitos à medida que aqueles que transgridam as regras devem, assim que possível, confessar os seus erros e ir em direção aos padrões estabelecidos. O indisciplinado confessa suas condutas e admite à instituição o seu erro, ao mesmo tempo que, assim, assegura a produção da verdade — a verdade da ordem, a verdade da instituição. A confissão é

(...) um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação de si, independente de suas conseqüências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação. (FOUCAULT, 2012, 70-71)

A partir de um entendimento de disciplina na escola, torna-se possível medir e perceber o que está próximo ou não desse ideal. Corrigir o outro, nomear e classificar, e, possivelmente, excluir, tornam-se hábitos comuns nas escolas, que

visam a controlar a conduta dos alunos menos atentos à ordem, como se a eles coubesse apenas acatar e seguir um determinado tipo de conduta.

Diante desse entendimento que considera o aluno passivo, apenas à espera da salvação, defendo, a partir de Foucault (2013), que o poder está em toda parte e, por isso, torna-se argumentável que tanto alunos quanto professores exercem poder no cotidiano escolar. O poder deve ser compreendido como uma “multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamento incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 2012, p. 102). As correlações de poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel do adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (ibidem, p. 106). Se os pontos de resistência estão presentes nas relações de poder, como não os enxergar também na escola? O aluno dito indisciplinado não é inerte ao que lhe ocorre, e exerce poder, ainda que a escola possa desejá-lo como mero reproduzidor da ordem estabelecida.

Para Foucault (2013), não há alguém fora das relações de poder, pois o poder só é exercido entre sujeitos livres, do contrário, é violência. Nessa perspectiva, não se pode dizer que alguém detenha o poder ou que alguém esteja isento dele. Vivem-se relações de poder, e, pensando na escola, tanto alunos quanto professores exercem poder no cotidiano escolar.

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (...) o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 2012, p.102-103).

Se olharmos a indisciplina sob outra perspectiva, — uma perspectiva que não condena e não normaliza —, talvez possamos ver a potência que possa haver naquilo que é transgredido e, diferentemente das classificações comumente geradas, analisá-la por outro viés: como possibilidade de criação e invenção do sujeito frente às imposições disciplinares da escola e como um produto da norma.

Poder não é algo de cima para baixo, em que poderíamos supor, no caso da sala de aula, o professor como possuidor, e o aluno, um executor das ordens. O poder é exercido pelos sujeitos. Não é uma ação unilateral, “de fora para dentro, exercida sempre pelo mesmo grupo sobre um outro que fica desprovido de força e

totalmente paralisado, sem possibilidade de retorno; não são ações exclusivas de autoridades” (GUIRADO, 1996, p.60)

Guirado (idem) ainda defende que a indisciplina é uma das decorrências da disciplinarização: “faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle” (p. 68). Cita como exemplo dessa constituição da indisciplina no cenário da disciplinarização a “cola”, pois “o aluno, de sua posição, é bastante capaz de olhar a direção do olhar do professor e produzir, exatamente na falha desse olhar, o que burla a avaliação; anula-a naquilo a que ela se propõe; o aluno dribla a situação” (p. 68).

O aluno pode jogar bem com os rótulos que lhe são dados, uma vez que pode ser considerado indisciplinado em um momento, mas pode ser disciplinado em outros. Para Foucault (2012), onde há vida social e coletiva, há relações de poder, e, onde há poder, também há resistência. O aluno, portanto, resiste e exerce poder nas relações que estabelece. Toda resistência é sempre pontual, não tem hora e lugar marcado, age na oportunidade. A indisciplina, eu diria, é a experimentação de um aluno não só inconformado com o imposto, mas que pensa e vive de outras maneiras e, por isso, pode ter desejo do novo e da criação.

Diria, em consonância com o pensamento de Nietzsche, que a resistência dos alunos pode ser fruto das forças ativas — uma luta constante em cima da vontade de poder do outro. Para Nietzsche (2014):

“Vontade”, é claro, só pode atuar sobre “vontade” — e não sobre matéria (sobre “nervos”, por exemplo —): em suma, é preciso arriscar a hipótese de que em toda parte onde se reconhecem “efeitos”, vontade atua sobre vontade — e de que todo acontecer mecânico, na medida em que nele age uma força, é justamente força de vontade, efeito da vontade (p.40).

Com as análises trazidas por Hopenhayn (2001), pude pensar: seria a vontade de poder algo intrínseco na relação professor-aluno? Para Nietzsche (2011) onde quer que haja algo vivo, há vontade de poder. Se a vontade de poder está presente em tudo aquilo que é vivo, em uma escola essa concepção não se altera. Nesse jogo de forças e impulsos, habitam forças reativas e ativas (NIETZSCHE, 2013) sendo que a primeira diz respeito a uma negação, a uma limitação, enquanto que a segunda seria uma afirmação da vida.

Os alunos exercem poder e se posicionam no jogo educacional, afirmando-se como sujeitos intrínsecos na configuração escolar. Do mesmo modo, torna-se

possível dizer que o professor também exerce poder na relação com o aluno. Nessa luta constante de vontade de poder entre escola e aluno, cabe aqui a indagação que Hopenhayn (2001, p. 258) apresenta no decorrer de sua análise: “como repensar o problema do impacto no outro, a coexistência de sentidos heterogêneos conferidos reciprocamente, a permeabilidade de certas vontades frente a outras que também se afirmam se singularizando e afetando?”. Reconhecer que um tem tanta potência quanto o outro é também reconhecer “a evidência da impossibilidade da totalidade dentro de mim e a colocação em perspectiva de minhas certezas” (ibidem).

O autor ainda complementa:

(...) a relação entre vontade opõe à distinção sujeito-objeto um vínculo construído por relações de contrastes e correspondências, sincronias simpatias e também conflitos. Se a manipulação e o domínio do outro pressupõem uma distância objetivante, em que se configuram tais relações de domínio, a vontade de poder, em troca, necessita de um outro genuíno, que se afeta e que produz sentido, para se pôr em movimento. Que a vontade se defina como um querer-produtor-de-sentido, pressupõe um outro intérprete desses sentidos, e que se defina como um afetar-se, pressupõe inversamente um outro que lhe configura sentidos (HOPENHAYN, 2001, p.259)

A vontade de poder do aluno exerce-se sobre outra vontade, isto é, sobre a vontade do professor, da escola, da instituição, mas o contrário também ocorre, pois, nessas relações de poder, haverá o constante exercício entre um e outro e, ao que parece, a vontade da escola/professor pode prevalecer, já que a vontade dos alunos pode ser vista como indisciplina e, assim, tende a ser suprimida pela instituição. Os alunos exercem poder e se posicionam em um querer afirmar-se a todo instante, mas suas vontades e afirmações são, geralmente, tolhidas pela norma, que busca condicioná-los a uma única direção, ao caminho da obediência e da aceitação de suas regras – moralizadoras.

Não há uma essência de como é ser aluno. Há uma infinidade de maneiras de manifestar as vontades de ser aluno em meio às constantes vontades da escola, primada por um ideal moderno de aprisionar e voltar-se ao aluno para uma coisa única e estanque. Esta não possibilidade de definição de como é ser aluno confunde os ideais que o entendem como alguém pronto para pôr em prática tudo aquilo que já lhe é próprio: autonomia, reflexão, esclarecimento, autocrítica etc., características do sujeito moderno. Com essa visão pré-definida do aluno, os que fogem à norma são, comumente, estigmatizados e levados a refletir sobre suas não adequações. Alguns alunos, por não desenvolverem suas ações conforme o

estabelecido ou no *tempo certo*, operam outra lógica e tornam difícil, à escola e ao professor, acompanhar uma lógica diversa da que foi elencada como a maneira correta de acontecer o aprender.

Ao mesmo tempo em que há uma constante busca por definição, de como os alunos devem ser, há também fugas constantes das tentativas de aprisionamento. Dito isso, propus conceber a indisciplina a partir de outro ponto de vista, no qual os alunos fossem entendidos como ativos no cotidiano escolar, agindo e subvertendo o que lhes é imposto. Assim, quem sabe, as afirmações de vida oriunda dos alunos, com todos os seus paradoxos, possam produzir o impensável, o inusitado. Ao fugir de uma regulação moral, o pensamento pode vir à tona, dando condições para que possam inventar novas maneiras de habitar o cotidiano escolar.

Pensar o aluno como sujeito imerso nas relações de poder e que não abnega sua vontade de vir-a-ser a todo instante, é concebê-lo como um ser que tem a possibilidade de pensar o impensável. A escola como instituição que regula, reage frente às forças ativas, a fim de limitar o aluno a partir dos valores que estabeleceu como sendo corretos, visando a enquadrá-lo dentro daquilo que é tido como a verdade do aprender e ensinar. Todavia, há alunos que tornam difíceis os enquadramentos e escapam a essas tendências homogeneizantes de dizer como devem ser e agir no cotidiano escolar.

A indisciplina não precisa ser encarada como algo a ser combatida, mas como um ponto de fuga que enseja uma potência de vida e que complexifica as relações estabelecidas cotidianamente. Algo que pode trazer o novo e o inventivo, isto é, diferentes possibilidades de vir a ser, que rompem com a racionalidade imposta e excludente que marca e determina quem devem ser ou o que devem fazer. Rompendo com o limite que é pretendido dar aos alunos indisciplinados, eles desconstróem os consensos e propiciam outras maneiras de viver a escola e a própria vida. Mais do que desorganizar o ambiente, esses alunos podem demonstrar sua força e sua singularidade por meio de suas inventividades.

Como disse Gallo (2010, p. 117), “é preciso que a escola conceba as crianças como sujeitos de poder [e] se há poder, há reação, há contrapoder”. Se agimos em conformidade com aquilo que o poder produz em nós, não seria errado pensar que a indisciplina — vista como um problema — seria também a resposta àquilo que o poder produz, isto é, a tentativa de fixar, identificar, controlar. Se ela é a reação de

uma inconformidade, há, então, a desordem daquilo que quis ser fixo, controlado. Há, então, a desordem da escola, da sala de aula. Não se pensa a escola para o aluno indisciplinado; pensa-se e se planeja a escola para um modelo de aluno que um dia disseram estar na escola: sujeito passivo, inanimado, inexistente.

De maneira geral, Foucault (1999) diz que a fábrica, a escola, o hospital e a prisão têm como finalidade fixar os indivíduos ao invés de excluir. A escola, por exemplo, “não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os, ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber” (p.114). Nesse sentido, mesmo que os efeitos instituídos sejam excludentes, o objetivo primeiro das instituições é fixar “os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens” (ibidem).

A escola, à medida que privilegia certas condutas e repreende outras, que não adentram no ideal pensado por ela, institui jeitos de se portar, pois alguns alunos parecem se convencer da maneira correta de ser aluno, e autorregulam-se a fim de se tornarem como os bons alunos. Isso pode ser melhor compreendido quando cito aqui um exemplo de como os dispositivos disciplinares operam no sentido de constituir sujeitos [in]disciplinados. Cito o exemplo de um jogo criado e aplicado no estágio²⁵, chamado *Corrida das Boas Maneiras*, que trazia o nome, em ordem alfabética, de todos os alunos daquela sala de aula e continha, em cada nome, um carrinho que podia ser movido todos os dias, conforme fossem as atitudes em sala de aula. As regras, “construídas com os alunos”²⁶, para que o carrinho andasse, eram as seguintes:

- Respeitei colegas e professores;
- Realizei todas as atividades propostas;
- Não atrapalhei as explicações das professoras;
- Participei da aula;
- Cuidei do meu material e do material do colega;
- Fiquei atento às explicações em sala de aula.

²⁵Estou me referindo ao estágio final de graduação já citado na nota de rodapé número um.

²⁶ Uso o termo entre aspas porque, embora tenham partido deles as regras quando estávamos propondo o jogo, essas condições, usualmente, são requeridas para uma sala de aula, sendo produzidas cotidianamente e não propostas de antemão pelos alunos. Além disso, não é raro se usar a ideia de que “foi feito um combinado com os alunos” para justificar a cobrança de quando algo fugiu ao que foi acordado por eles.

A ideia do jogo era disciplinar os estudantes durante a aula, pois, por meio dele dele, talvez pudessem mudar suas condutas julgadas inadequadas, uma vez que aquele que tivesse se comportado conforme as regras teria sucesso na corrida e, como recompensa, ganharia um prêmio no final. Ao fim de cada aula, os alunos deveriam refletir acerca desses elementos acima elencados. A partir da reflexão de cada item a ser alcançado, decidiam – eles próprios – se avançavam ou não na corrida.

Após leituras referentes às *tecnologias do eu*, percebi que esta prática estava fundamentada no pressuposto da experiência de si. Larrosa (2011) distingue as fundamentações que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si a partir de cinco dimensões:

Em primeiro lugar, uma dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo. Em continuação, uma dimensão discursiva na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo. Em terceiro lugar, uma dimensão jurídica, basicamente moral, em que se dão as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores. Quarto (...) como a modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto da auto-identidade, é a narrativa; (...) Por último, uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo (p. 58).

A *Corrida das Boas Maneiras* estava carregada de pressupostos moralizadores, pois o objetivo era conceber a classe a partir de uma concepção fechada sobre como ela deveria ser: silenciosa, atenta e disciplinada. Cabe salientar que essa prática produtora de autocontrole operava não só em sala de aula, mas em todo o espaço escolar, como recreio, hora da merenda, ida ao banheiro, volta do banheiro etc. A escola funcionava vigiando cada criança que ousasse infringir as regras da boa convivência, aplicando discursos morais acerca dos seus atos fora da norma. Aqui também cabe lembrar Ratto (2007) quando discorre sobre a moralização dos modos de atuar em que ela irá abordar os três momentos dessa moralização, sendo o primeiro a verbalização da conduta adequada; o segundo, a demonstração de que tem independência a um controle externo, isto é, que o sujeito age de maneira correta sem que haja a necessidade de alguém que o controle, e o terceiro diz respeito à confissão de suas falhas.

Há uma produção de subjetividades constantemente presente na sala de aula e, especificamente, no jogo descrito. Uma ideia de organização da sala de aula, cuja pauta se baseia em quanto mais silêncio, melhor. Nesse sentido se produz ali um

tipo de sujeito que precisa refletir sobre seus atos por intermédio de um jogo. Mas o que faz aquele aluno que, de fato, não estava se conduzindo conforme as regras do jogo estabelecidas? Houve um aluno que, na hora de dizer se merecia ou não avançar, respondeu que sim, que se comportou bem. Mas sabíamos que não tinha agido conforme nossas regras. Todavia, se a proposta é que eles próprios se avaliassem — e o jogo foi uma forma de fazê-los com que confessassem —, o que falar para um aluno que diz que merece avançar? Proíbo-o de pensar sobre seus atos e imponho as verdades da instituição? Possivelmente esse aluno estava inventando e criando seu espaço, agindo em conformidade com aquilo que considera ser a sua verdade. Ele considerava estar agindo de acordo com as regras postas, regras que, a meu ver, além de visarem a uma moralização das condutas, estavam sem tipicidade, pois as regras eram vagas, uma vez que, por exemplo, “respeitar colegas e professores”, para alguns, poderia representar cordialidade, gentileza etc., e, para outros, poderia ser *simplesmente* não bater em ninguém.

Estes procedimentos morais constituem o ambiente cotidianamente e pressupõem que a educação deve despertar a bondade adormecida ou em potência em cada ser humano. Pressupõem que o ser humano é naturalmente bom, cabendo à escola guiá-los ao caminho da bondade. Larrosa (2011) problematiza acerca das duas inércias presentes no campo pedagógico – e que parecem estar ligadas a um ideal de pessoa: ‘ideia de um homem’ e um projeto de ‘realização humana’ e a “ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, produtora de pessoas” (p. 37).

Todavia, os atos de indisciplina continuaram e continuam a existir nas escolas e nas salas de aula, às expensas das práticas disciplinadoras que, parece, não conseguem dar conta de sua complexidade. No caso do estágio, tampouco trouxeram a eficácia esperada no processo pedagógico, uma vez que a regra continuou sendo transgredida, inclusive no jogo *Corrida Das Boas Maneiras*.

Poucos são os discursos que não veem o ato fora do norma como algo a ser suprimido. Sussekund (2012, p.12), a seu turno, apresenta o trecho da entrevista de um professor que parece considerar a possibilidade de haver potência em um ambiente desarrumado:

Observando aquela classe eu relembrei minha época de normalista. Acho que quando tudo parece bagunçado e barulhento é porque os alunos estão interessados no que o professor está ensinando. Até quando fazem brincadeiras! Eles estão experimentando diferentes conexões com os

conhecimentos. Pedir silêncio melhora o ambiente de aprendizagem? Eu sei que alguns estavam de papo furado. Mas, a conversa é ou não uma boa forma de aprender?

Esses atos considerados inoportunos na sala de aula, como barulhos e conversas, também podem implicar criação e conhecimento, não só o silêncio e a ordem. Mas essa perspectiva do professor, trazida por Sussekind, vai de encontro à perspectiva trazida pela gestora que entrevistei, já mencionada anteriormente, para a conclusão do trabalho da Especialização em Gestão Educacional. Em relação ao silêncio de algumas turmas, ela diz que “têm professores que tu não escuta um barulho, tu acha que não tem ninguém ali. Tu entras na sala de aula e é como se não tivesse ninguém, mas daqui a pouco trocou a turma, [trocou] o professor...” (GONÇALVES e FERREIRA, 2014, p. 9), querendo dizer que depende do professor para ter um ambiente calmo – que ela associa à aprendizagem. Para a gestora, no tempo em que ela estudou, havia maior aprendizagem, era mais organizada a sala de aula e havia menos barulho, diferente dos tempos atuais em que falta organização e maior disciplina, considerando, deste modo, a educação cada vez pior, sendo o professor um colaborador para que isso se intensifique. Para ela, portanto, a aprendizagem ocorre no silêncio.

No intuito de ver a indisciplina como uma possibilidade de resistência e de fuga a um discurso que se pretende legítimo, entendi a relação professor-aluno como sendo uma relação de poder, o que me permitiu efetuar uma leitura do conceito de disciplina também de forma relacional: de um dos lados – professor/escola –, aquele que se pretende legítimo, do outro lado – dos alunos, aquele que tem menos validade e que tende a ser deslegitimado.

Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de Certeau (2012) sobre o sujeito ordinário, na qual, diz ele, por meio de táticas, escapa das tentativas de normalização cotidianas, uma vez que não se conforma à ordem imposta e resiste quando há oportunidade de subverter o que foi instituído. O indisciplinado, por esse ponto de vista, seria aquele que não se deixa representar por verdades criadas para lhe dizer quem é e por quais lugares deve ir. Ele escapa de perspectivas moralizantes. Os indisciplinados subvertem a ordem estabelecida e reinventam modos de habitar o cotidiano escolar. Com Certeau, pude, então, guiar-me na ideia de que o aluno é um praticante no cotidiano escolar, e “*inventa o cotidiano com mil maneiras de caça não autorizada*” (2012, p.38).

4.3. Indisciplina: o aluno escapa por meio das táticas

Por vezes a escola não considera o aluno como um sujeito ativo, que age frente aos mecanismos de controle a ele impostos. Certeau (2012) afirma que o sujeito não concebe, sem reação, o que lhe é exigido, e, por isso, reinventa aquilo que lhe foi determinado a ser seguido. É comum serem apresentados relatos das vidas das crianças para justificar suas condutas. Assim, fica a conformação de que pouco pode ser feito para que algo se modifique em ambientes indisciplinados, já que as vidas dos alunos fora da escola já estão comprometidas. Essa caracterização imposta sobre os alunos diferencia uns dos outros segundo critérios estabelecidos do que é um aluno disciplinado e do que é um aluno indisciplinado.

Alguns estudos apontam para a possibilidade de invenção de professores e escolas frente às políticas que devem ser postas em funcionamento nas suas instituições. Os estudos com os cotidianos, por exemplo, analisam e falam com os praticantes dos cotidianos, entendendo-os como sujeitos que vivem e praticam o cotidiano e que, por isso, devem ser reconhecidos os seus discursos, como defende Ferraço (2007):

Uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos “com” os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos autores- autoras, reconhecidos em seus discursos, do mesmo modo como assumimos Najmanovich, Alves, Garcia, Certeau, Giard, Santos, Ginzburg, Oliveira, Esteban, Lefebvre... ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das autorasautores que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes. Se consideramos a importância de dialogarmos com autores como Lefebvre, Garcia, Alves, Certeau, entre outrosoutras, também precisamos considerar a importância de esse diálogo ser ampliado, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão, nesses cotidianos. Isso, não por uma questão de “boa vontade” ou “gratidão”, mas por uma condição de as pesquisas “com” os cotidianos não se tornarem estéreis, tediosas, soníferas ou, no máximo, como as propriedades da água: insípida, incolor e inodora. Ainda aqui, não se trata de usar fragmentos, trechos, das falas desses sujeitos como ilustrações do nosso discurso, assim como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são os legítimos autoresautores dos discursos “com” os cotidianos. (FERRAÇO, p. 78)

Nesse sentido, dei à indisciplina o mesmo enfoque dos estudos com os cotidianos, para falar com ela e ver nesse ato considerado indisciplinado uma

invenção sempre presente de um sujeito que não se deixa ser representado. Digo isso porque a indisciplina ainda é muito explorada como um grande problema a ser enfrentado pela escola, em que se buscam alternativas para amenizar os problemas indisciplinares.

Em Macedo, Oliveira, Manhães e Alves (2011), uma das professoras entrevistadas diz que os estudos com os cotidianos buscam experiências alternativas às imposições de reformas educacionais. Do mesmo modo, outro professor participante da pesquisa complementa dizendo que o estudo com os cotidianos só acontece se invertemos metodologicamente o modo como são analisadas as escolas, isto é, ele diz que, ao colocar em evidência as características, os acontecimentos e os sujeitos dos cotidianos, percebe-se não a passividade e o descomprometimento com as imposições, mas “a criação de possibilidades, a busca de alternativas, propostas feitas e desfeitas (...)” (p.17).

Assim como o professor dá outra significação para a proposta curricular que lhe é apresentada, fazendo-o existir a partir das suas experiências, o aluno também dá a sua marca quando recusa seguir certas imposições. A indisciplina do aluno pode ser um indício de que ele está ressignificando a normalização e afirmando que a sua vida não deve ser desconsiderada e pensada sem ele, uma vez que ela é permeada de saberes que são tecidas nos mais diversos modos cotidianos de viver a vida e a escola.

O aluno indisciplinado escapará inúmeras vezes e se reinventará quando algo não lhe convier. Todavia, ele está no jogo da escola, no jogo do professor. Ele escapa dentro de suas possibilidades, as quais Certeau chamou de táticas — operam dentro do campo minado do inimigo. A tática é movimento no campo do inimigo, como diz Certeau (2012), e ela não pode resultar em um “projeto global nem de totalizar o adversário num espaço objetivável” (p. 95). A tática é operada golpe a golpe, aproveitando os momentos em que o olhar totalizador se desvencilha. As táticas

valem pela pertinência que dão ao tempo — às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre movimentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 2012, p. 96).

Para Certeau (2012), é através do tempo e do proveito que se tem dele que as táticas dos sujeitos se articulam, permitindo, assim, que escapem da ordem a

partir de uma dada ocasião. A estratégia detém lugar próprio e é, segundo Certeau, um “lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações como uma exterioridade de alvos ou ameaças” (ibidem, p. 93). A estratégia não aprisiona o sujeito, visto que ela é operada sobre sujeitos livres, tal como as relações de poder de Foucault. Não há dominação, e é por isso que são exercidas, haja vista que a possibilidade de resistir está relacionada ao exercício do poder. Certeau sintetiza estratégia e tática de forma que é possível estabelecer, de maneira mais objetiva, o distanciamento de ambas, a partir do que se segue:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (...) Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância (2012, p. 45, grifo do autor).

Certeau traz a noção de tática, não como uma oposição ao conceito de estratégia, mas como algo que se move por entre as estratégias, as quais, diz ele, detém lugar próprio “suscetível de ser circunscrito” (2012, p. 93), diferente da noção de tática, que age na oportunidade, é a arte do fraco. O próprio autor francês utiliza essa expressão. Embora remeta a um binarismo forte-fraco, sua forma de entender o fraco vai ao encontro do que eu defendo e de que aposto para o aluno: um sujeito inventivo e capaz de burlar aquilo que lhe é previsto, não sendo capaz de ser apreendido pela instituição. Nesse caso, entendo que o aluno é o fraco dessa instituição, porque a escola é o lugar próprio, a instituição que carrega suas normas e que vislumbra dar conta de um todo.

Penso que nessa linha de entender o aluno como um sujeito de poder, não significa dizer que não há um saber do professor que precisa ser defendido e valorizado, isto é:

Não vejo onde está o mal na prática de que alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de ethos, de prática de si e de liberdade (FOUCAULT, 2004, p. 285).

O indisciplinado opera no campo próprio que é a escola. Quando há oportunidade de fuga das imposições, o indisciplinado age. Penso o indisciplinado a partir do conceito de táticas, as quais são denominadas por Certeau como a ação calculada na ausência de um próprio – estratégia. No entanto, o indisciplinado não tem campo próprio, ele não totaliza o adversário porque ele está dentro do jogo da escola. A instituição escolar é o lugar próprio que produz totalizações. Totalizações que são subvertidas pelos consumidores/alunos de muitas maneiras, incapazes de serem captadas pela instituição. “Os consumidores se tornam migrantes. O sistema onde circulam é demasiadamente amplo para fixá-los em alguma parte, mas demasiadamente regulamentado para que possam escapar dele e exilar-se alhures” (CERTEAU, 2012, p. 98). Nesse sentido, cabe, pois, tratar os alunos como migrantes nas relações cotidianas em que se desvencilham e fragmentam o ambiente em que estão, mas sem sair dele. Fazem parte do jogo.

Certeau colocou em xeque a noção de verdade, duvidando que as instituições de saber pudessem enquadrar como bem entendessem aqueles que faziam parte de suas organizações (GIARD, 2012). É nesse sentido que Certeau constrói uma série de conceitos que vão dar conta de sua afirmação: as instituições não apreendem os sujeitos como pensam que o fazem. Os usos que os consumidores fazem com as imposições das estratégias são resignificados no cotidiano. Os consumidores não recebem passivamente aquilo que lhes é dado, pois rompem com aquilo que tenta lhes fixar.

Como forma de assegurar e dar consistência ao pensamento de que os sujeitos não são passivos como se imagina, e, muito menos, podem ser “lidos” de uma vez por todas pelas fixações, Certeau usa como exemplo as estatísticas. Acreditava-se que elas reproduziam homogeneidade e não apresentava o distinto, aquilo que contorna as práticas. Para Certeau, a estatística classifica e calcula, mas não dá conta de representar/contabilizar as maneiras como são utilizadas pelos consumidores. A estatística não apreende a totalidade e deixa escapar os desvios. De acordo com suas próprias palavras, Certeau entende que:

Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os *patchworks* do cotidiano. A força dos seus cálculos se deve à sua capacidade de dividir, mas é precisamente por essa fragmentação analítica que perde aquilo que julga procurar e representar (2012, p.45, grifo do autor).

Ele duvida do dogmatismo que as instituições querem estabelecer e se prende aos desvios instituídos naquilo que diz ser verdadeiramente o modelo a ser seguido. Para Certeau (2013), “os dogmas, os saberes, os programas e as filosofias perdem sua credibilidade, sombras sem corpos que nem a mão, nem o espírito podem capturar e cuja evanescência irrita ou engana o gesto que ainda os procura” (p.26). A ordem é, portanto, exercida e burlada pelas táticas (GIARD, p.19). Assim é possível fazer uma composição com aquilo que Foucault (1995) traz acerca das relações de poder, pois não há alguém detentor do poder, mas, sim, um poder exercido nessa trama. Nessa concepção da cultura ordinária, os sujeitos são ativos no processo, podendo se reinventar e burlar aquilo que está instituído, contrariando a ideia de reprodutores da cultura imposta.

Certeau afirma que existe outra produção, que não aquela que totaliza e é racionalizada, e ele a chama de consumo. Essa, ele diz, é astuciosa, silenciosa, pois não utiliza produtos próprios, mas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. Partindo desse viés, podemos conceber que aquilo que é imposto na escola se altera quando o consumidor – aluno – recebe. Ele se apropria e se utiliza da maneira como lhe convir.

Quando cita o exemplo de que os indígenas não se submetiam aos produtos dos colonizadores, Certeau dizia que o modo de usar a ordem que os dominava fazia com que exercessem poder, mas não saíssem completamente dele. Escapavam do poder, mas sem deixá-lo (CERTEAU, 2012, p.39). Parece ser aquilo que Foucault (1995) apresenta acerca das relações de poder. Não há ninguém fora das relações de poder, exceto casos de dominação, e ele cita, então, a escravidão. Embora Certeau se remeta aos consumidores, em alguns momentos, como dominados, ele o faz usando aspas²⁷. A forma como Certeau entende os “dominados” é diferente da forma como Foucault usava para falar das relações de poder, já que Foucault entendia que, para o poder ser exercido, era necessário que não houvesse dominação. Para Certeau, ao que parece, o entendimento de dominação é outro, implicando apenas uma nomenclatura para aqueles que ele julgava serem mais fracos nessa relação de articulação frente ao produto e à norma imposta.

²⁷ Isso pode ser visto, por exemplo, na página 41 da obra *Invenção do Cotidiano 1. Artes de fazer* (2012).

A instituição escolar não aprisiona e não molda como quer o sujeito, embora haja um conjunto de dispositivos que buscam controlar cotidianamente o sujeito. Ao mesmo tempo em que é imposta uma determinada conduta a ser seguida, talvez aquilo que Certeau (2013b) chamou de conveniência²⁸, o aluno não recebe passivamente, pois age criando outras formas de ser e estar no mundo. Não há uma convivência do aluno, há ações às quais Certeau denominou *artes do fazer*, outras maneiras de usar os produtos/normas impostos.

O aluno não se conforma com o que lhe é imposto e age no momento em que é oportuno, no momento em que o olhar se perde. É possível a criação de um plano a seguir, mas possivelmente ele será alterado, uma vez que os sujeitos que fazem parte dessa conjuntura se alteram, recriam, reinventam. Na escola está um sujeito que tem vida própria, que cria formas de resistência e de fuga do olhar totalizador e, porque não dizer, moralizador. Certeau traz, portanto, a criação dos homens comuns e não o conformismo e a submissão.

Bittencourt (2012), baseada em Certeau, sintetiza as práticas cotidianas dos homens comuns (ordinários) da seguinte forma:

Nossa linguagem popular as reconhece como indicadoras de “jogo de cintura”: trata-se de ações que podem se camuflar num emaranhado de artimanhas silenciosas, sutis, eficientes. Através delas, pessoas comuns, tais como anônimos *Mc Gyvers* do cotidiano, procuram desenvolver maneiras próprias de sobreviver na selva das condições impostas pelo sistema econômico-social com uma inventividade evocadora do velho herói televisivo que transformava objetos banais em criativos meios de salvação. Inúmeras realizações inventivas poderiam provar (segundo o autor, para aqueles que souberem ver) que as massas não são necessariamente tão obedientes nem passivas, mas podem praticar uma criatividade cotidiana, de forma a procurar viver da melhor maneira possível as injustiças da ordem social e a violência das coisas forçadas. (p.187)

Santos (2007), a partir dos conceitos de Certeau, afirma que *homem ordinário* é aquele que “consegue fugir, escapar, burlar ou usar em seu proveito um olhar, um enquadramento (...) ou um olhar universalizante através de movimentos e ações táticas, inventivas, burlando, usando e se desviando dos choques com ‘o poder’ (p.8)”. Apropriando-me do termo, reescrevo-o identificando por aluno ordinário aquele que recusa o instituído, desviando-se da norma e estabelecendo outros vínculos com a verdade imposta. Seguindo esse viés do desvio da norma, é possível

²⁸ Para Certeau (2013b, p.49) a conveniência “reprime o que ‘não convém’, ‘o que não se faz’; ela mantém a distância, filtrando-os ou banindo-os, os sinais de comportamentos ilegíveis (...); ela se encarrega de promulgar as ‘regras’ do uso social, enquanto o social é o espaço do outro (...)”.

trazer Certeau (2012), que apresenta “os modos de proceder da criatividade cotidiana”:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (p. 40-41).

É um erro achar que “o consumo das ideias, valores e produtos pelos anônimos sujeitos do cotidiano é uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo as imposições do mercado e dos poderes sociais. (FILHO, 2002, p.3)”. Do mesmo modo, pensando sobre os alunos indisciplinados, é possível dizer que muitas tentativas de padronização se esvaem, pois entendo que eles são ativos e estão em relações de poder, e, por isso, escapam e reconfiguram o espaço por eles ocupado.

Certeau (2012) acredita no outro e compreende os sujeitos como capazes de reinventar seu cotidiano para escapar a um poder disciplinador. Além disso, enfatiza que é “bom recordarmos que não devemos tomar os outros por idiotas” (p. 248), pois aposta na inventividade daqueles que estão diariamente colocados em situações normalizadoras. Não há escolha do momento em que haverá o reinvento, senão com o proveito que se faz do desvio do olhar que as estratégias oferecem momentaneamente.

O método de Certeau era ouvir as pessoas, prestar atenção naquilo que elas diziam, dar a palavra. O que fazem com aquilo que lhe impõem? Como agem diante das afirmações que pretendem a todo momento lhe enquadrar e dizer como devem agir e se portar? É também por meio desses conceitos certeunianos que pude pensar acerca dos alunos e da capacidade deles de se reinventarem e fugirem dos ideais que pregam padronização, moralização, passividade...

4.4. Indisciplina: dispositivos disciplinares como formas de controlar

Nas escolas, inúmeros são os fatores comumente utilizados como meio de obter *domínio da turma*²⁹. Controlar o tempo pode ser um dos mecanismos recorrentes nas práticas. Não há tempo para o ócio, e se há, que se leia algo, faça-se alguma coisa nesse tempo livre. Conversas são restringidas, e melhor se forem para ajudar o colega que ainda não terminou uma atividade. Assim, um ajudando ao outro, não se perde tempo – ganha-se!

A partir de uma ideia de um modelo de aluno que se espera ter em sala de aula, o uso de dispositivos disciplinares para alcançar o controle da turma é uma constante nas práticas dos docentes. Vários são os dispositivos utilizados que passam, às vezes, despercebidos como prática disciplinar: as filas para entrar, para sair, para ir ao recreio, para voltar, a distribuição individual dos alunos nas classes na sala de aula, a organização de jogos como meio de *esconder* a imposição da ordem, os olhares, as autoavaliações, o controle sobre os temas, o controle sobre o bom comportamento, o controle do tempo. Esses dispositivos são produtores de subjetividade. A função dos dispositivos é ordenar determinada situação com vistas a uma finalidade, que, em relação às situações cotidianas da sala de aula, é padronizar condutas de modo que todos se comportem a partir das concepções carregadas nas práticas pedagógicas.

Aulas são planejadas de modo que o tempo do aluno esteja todo convertido na atenção ao professor e às atividades propostas. Alves (2010), acerca das aulas que observou para realização de sua pesquisa, aponta que as professoras utilizavam estratégias de controle do tempo como meio de ter a ocupação constante dos estudantes: “elas prendem os/as alunos/as constantemente produzindo algo, mesmo que esse algo seja apenas silêncio, para evitar que o ambiente se desarrume, provocando desperdício de tempo” (p.79).

A escola, usualmente, mostra-se como um lugar que proporcionará tudo aquilo que falta aos alunos: civilidade, responsabilidade, autonomia. Para ter o domínio da turma, professores utilizam discursos que enfatizam a escola como a salvação da vida dos alunos, e que sem a obediência das normas escolares o futuro deles poderá ser um problema.

Quando Aquino diz que “ensinar é um investimento a fundo perdido” (SAYÃO e AQUINO, 2004, p. 53), de imediato penso nos vários momentos em que ouvi de

²⁹ Expressão utilizada para se referir aos professores que não têm problemas em sala de aula, geralmente relacionados à indisciplina.

professores que “os alunos não reconhecem o que fazemos por eles”, ou “eles não valorizam nossos esforços”. Essa espera pelo reconhecimento e pela concordância do aluno de que a escola e o professor fazem por ele é o que vale e é o correto, pode desencadear no professor revanchismos e o que Sayão (ibidem) chamou de deserção, isto é, desertar do “papel que lhe cabe, do exercício pleno de sua função. Papel (...) que assegura ao aluno o direito de escolha” (p. 50). Sayão e Aquino identificam na escola uma valorização da norma, pois algumas escolas costumam deter-se mais na conduta do que na esfera do conhecimento. Aquino avalia que o conhecimento na escola pública é encarado como donativo, porque quem a frequenta são os alunos pobres; alunos que, por vezes, “são tidos como irresponsáveis, já que não se agarram facilmente às migalhas que ofertamos e que, supostamente, seriam vitais para lhes garantir, no futuro, um lugar ao sol de que hoje não dispõem” (p. 71). Para o autor, essa cobrança é complicada, uma vez que esses alunos ainda estão “tateando o complexo mundo em que vivemos” (p. 71). Nessa direção, pondera-se sobre a imposição de algumas escolas em fazer o aluno participar e falar. Essa postura é uma “crença de que isso significaria formar um cidadão participante e ativo (...) [e] leva à inconsequência, ao esvaziamento do valor da palavra e do conhecimento” (SAYÃO e AQUINO, 2004, p. 78).

A participação dos alunos é um elemento que se faz presente em sala de aula. Por vezes passa de um imperativo de silêncio em que ninguém pode falar para não atrapalhar o andamento da aula, para uma obrigação de que se não falar/participar não ganhará nota e/ou não será bem visto. Obriga-se a participar porque o silêncio é importante apenas quando é ordenado. É preciso que se fale alguma coisa, algo com coerência – a coerência da escola. Biesta (2013), tomando como referência Alphonso Lingis, afirma que a comunidade racional propicia aos indivíduos um modo muito específico de entrar em comunicação (p. 82). Salienta, inclusive, que as escolas propiciam voz aos estudantes, mas uma voz que legitima certos modos de falar em detrimento de outros. Destituem-se dos alunos seus modos de vida e suas possibilidades de vir ao mundo em prol de uma legitimidade ordenada da educação moderna.

Não raro, alunos são trocados de lugar nas classes porque são entendidos como causadores da desordem e, por isso, necessita-se de um lugar onde sua possibilidade de transgredir seja menor. Medidas são tomadas com o objetivo de

manter a ordem da turma. Tal dispositivo consiste em mudar de lugar alguns alunos que não podem ficar próximos um do outro; assim, a conversa pode ser evitada, e a aula, render conforme o planejado. Todavia, novos espaços podem ser construídos a partir da nova configuração – a conversa surge com o novo vizinho. Deseja-se manter a ordem e o silêncio, mas não como componentes necessários para a realização de determinadas atividades de estudo. Deseja-se ordem e silêncio para que não ocorra a possibilidade de determinadas situações fugirem ao controle do planejado. Deseja-se, enfim, um ambiente pacato, onde qualquer tentativa de subverter se transforme em punição para servir de exemplo aos que ousarem, quem sabe, dizer: estou aqui, tudo passa por mim, não estou indiferente ao processo educativo, faço parte dele.

O olhar também é usado como um dispositivo na medida em que se transforma em um modo de fazer com que os alunos percebam que suas atitudes estão sendo reprovadas, sem que seja preciso falar. Parar de explicar alguma atividade por inconvenientes é uma forma de prender à atenção. A partir de análises foucaultianas, Alves (2010) salienta que o olhar é um sinal de vigilância, “que auxilia no condicionamento dos sujeitos ao cumprimento das regras que permeiam a cultura escolar e a vivência dos/as alunos/as nela, mas também influencia em suas condutas fora do ambiente escolar (p. 75)”.

Esses dispositivos, ao mesmo tempo em que procuram constituir sujeitos conformados à norma, também podem estabelecer fissuras, “podendo gerar respostas impensadas, (...) que vão desde a exclusão do desviante até o aprofundamento da ruptura do grupo, embora a conformabilidade à norma, o reenvio do desviante, seja o objetivo primeiro” (VIEIRA, 2006, p.4). É também por essa via que compreendo o aluno indisciplinado, como um sujeito que produz rupturas às tentativas constantes de normalizar.

Como já visto, há estudos que posicionam a indisciplina como um mal a ser combatido. Buscam-se respostas para aquietar os barulhos ocasionados por um grupo que não se deixa calar. Há um ideal de aluno presente na escola e que deve ser seguido por aqueles que não se encontram em tal posição. Existe uma organização escolar que institui que se siga e se espelhe em uma conduta e não em outra. O aluno que se opõe às normalizações da sala de aula se vê atravessado por olhares, enquadramentos e tentativas de torná-lo conforme o perfil desejado.

Na escola há certas configurações que não permitem com que o aluno se expresse, seja no modo como é organizada a sala de aula e as hierarquias impostas que o impedem de dizer o que pensa, de criar outras possibilidades para algo já esperado, seja no simples pedido de sair da sala para beber água, isto porque durante o percurso, problemas podem ocorrer e, então, melhor não permitir. Essas são algumas das barreiras que os alunos precisam entender como sendo *natural* na composição escolar. Todavia, há alunos que intervêm no arranjo criado, a fim de modificá-lo.

Não parece ser novidade que os alunos não se deixam governar e resistem ao que é imposto. Além disso, as definições estão sempre sendo ressignificadas, pois cotidianamente os corpos se modificam e se alteram, tornando difíceis as classificações. No entanto, é isso que, em grande parte, ocorre: tentativas de homogeneizar e construir salas dotadas de determinados tipos de alunos.

A pergunta que se faz não é nova, mas é necessária: por que esse comportamento é aceitável e não outro? Esse caos que parece atravessar as escolas faz da temática indisciplina um pensamento atual. Nesse sentido, retornando àquilo que já foi dito anteriormente, quis apostar na desconstrução dessa ideia de combate à indisciplina e, sobretudo, a desconstrução da própria noção de indisciplina. Orientei-me, pois, no sentido de problematizar a indisciplina para que seja pensada de uma maneira a romper com as idealizações que visam a colocar o aluno em uma perspectiva estanque, geralmente levado a estabelecer-se por conjecturas moralizantes.

Não raro alunos são citados em reuniões de professores para que seja falado sobre seu comportamento e sua estranheza ou são enviados à direção porque não fizeram e/ou porque se negaram a agir conforme o solicitado, como percebido em muitos relatos trazidos por Ratto (2007). O indisciplinado não é prisioneiro dos dispositivos disciplinares. Pelo contrário, é por intermédio deles que resiste, escapa, pensa, foge e se reinventa. A indisciplina também pode ser vista como uma fuga desse sujeito que aproveita a ausência do olhar disciplinador para reinventar. O indisciplinado pode ser pensado, então, como um sujeito que é pertencente aos jogos de poder e que, a partir das concepções de Certeau (2012), burla e reinventa modos de usar a seu favor as estratégias disciplinares e os olhares que almejam lhe fixar.

Os dispositivos disciplinares atuam cada vez mais a fim de que o controle possa ser, *de fato*, tido nas mãos, nos olhares e no dia a dia da prática docente e institucional, principalmente para aqueles alunos que fogem da ordem ou não correspondem ao que se espera deles. Entretanto, Certeau (2012) argumenta que o controle não é absoluto e, dessa forma, o sujeito escapa a partir das possibilidades oferecidas no instante, isto é, são as táticas dos sujeitos ordinários que se movem no campo da estratégia, e ao perceberem a ausência do olhar regulador, utilizam mecanismos que subvertem a ordem imposta e escapam.

É nesse sentido que encaminhei meu pensar, em direção àquilo que Certeau defendeu, quando dizia que os sujeitos não recebiam passivamente aquilo que lhes era dado, pois reinventavam modos de habitar o cotidiano. Defendo que o indisciplinado é aquele aluno/sujeito que usa os convencimentos institucionais a seu benefício. Foge, portanto, de um sistema que quer lhe dizer como agir e se portar. E essa fuga não se dá apenas em ações fugitivas, físicas, isto é, em que poderíamos pressupor que estou falando de cabular uma aula ou sair da escola, as fugas são também, e, sobretudo, de um pensamento linear, racional, moralizante, que visam a totalizá-los – mas não conseguem.

5. As táticas e as estratégias no cotidiano das escolas

Aqui apresentarei as análises a partir das observações e conversas tidas com alunos e alunas nos contextos escolares, já mencionados. Trago não só situações que apontam para os aspectos disciplinares, em que é possível identificar os dispositivos atuando e marcando suas condições, mas também, e, sobretudo, as táticas que burlam, de forma criativa, esses dispositivos, e que rompem essas marcas, ressignificando o cotidiano escolar.

Situações de indisciplina podem representar uma subversão de um aluno frente ao professor, o que denotaria uma ação mais próxima daquilo que o senso comum trata como indisciplina. Mas também pretendi chamar a atenção sobre as invenções dos alunos frente ao que é visto como ideal no cotidiano escolar, para, dessa forma, apontar como o cotidiano escolar é complexo e inventivo. Procurei trazer as táticas dos alunos como ações que demarcam formas diferentes de habitar o cotidiano. Agir indisciplinadamente não ocorre apenas frente a um agente escolar, mas também a normalizações que pretendem se universalizar, mas que são rompidas pelos alunos sempre que o momento lhes possibilita.

Uma ação indisciplinada, portanto, não precisa se dar apenas em uma situação do aluno com o professor ou frente a uma regra mais rígida da escola. Uma indisciplina pode ser justamente uma atitude oposta àquilo que se espera ou àquilo que ocorre em determinada situação. É um agir diferente ao estabelecido. Indisciplina é mais do que um ato isolado, uma atitude de um aluno que visaria a afrontar a escola. A indisciplina é uma ação que vai subverter os dispositivos que habitam o cotidiano e que pretendem determinar como devem agir e de que maneira devem ser os alunos. Essa indisciplina pode ocorrer não apenas com professores, monitores, escola, mas no rompimento do discurso que permeia e dita o dia a dia dos alunos. Diante disso, trago aqui situações que observei, conversei e encontrei nas instituições citadas anteriormente. Como também havia dito, as análises não seguirão uma ordem, isto é, ora são apresentadas situações da escola de ensino

fundamental, ora de ensino médio, ora de educação infantil. O que vai determinar a posição de uma e de outra é o que aproxima uma situação com outra, sua especificidade, embora todas tratem de estratégias e táticas.

No primeiro dia de observação, na escola de ensino fundamental, fiquei inicialmente na frente do prédio observando como era a circulação dos alunos, pois muitos ainda estavam por ali. Pensei que não podiam entrar até o sinal tocar, mas vi que outros entravam. Deduzi, então, que os que ficavam do lado de fora estavam ali esperando algum amigo ou conversando com seu grupo de colegas. Essa situação ocorria mais com os alunos maiores. Alunos menores, dos anos iniciais, por exemplo, entravam direto para o pátio, onde aguardavam o sinal da entrada e a vinda da professora para buscá-los e levá-los até as salas. Inclusive, a fila era demarcada no chão da escola apenas para alunos até o 5º ano, embora tenha observado que alguns deles não faziam uma fila como os outros alunos. Os alunos até o 4º ano, além de aguardar pela professora, já chegavam e faziam uma fila com as próprias mochilas, demarcando seus lugares enquanto brincavam à espera do sinal tocar. Quando as professoras chegavam, os alunos já estavam auto-organizados e, geralmente, divididos entre meninos e meninas.

Com relação à demarcação da fila até o 5º ano, esse fato remeteu-me à concepção de que alunos até esse ano necessitam do controle e da tutela de seus professores, pois talvez não seriam capazes de ir até as suas salas sozinhos, enquanto os de anos mais avançados não precisariam da mão, literalmente, dos professores. Se até o 5º ano estavam proibidos de agir sozinhos, a partir do 6º ano, a relação com a fila era rompida. Até o 5º ano, a tutela parecia ser indispensável, necessitando da fila para obter maior controle dos infantes.

A separação dos menores e dos maiores nos espaços da escola também pode ser lida como um aspecto disciplinar, em uma perspectiva que se aproxima daquela que Alvarez-Uria (1992) apresentaram acerca da *definição de um estatuto da infância*. Divisões são orquestradas para melhor posicionar os alunos e alunas conforme suas condições: os maiores não podem ficar perto de menores; os menores precisam fazer filas; as meninas a partir de certa idade/ano escolar não podem usar roupa curta; entre outros fatores que vão, não só diferenciando os alunos, segundo determinadas categorias criadas, como posicionando-os em lugares pelos quais se julga serem os mais adequados para suas idades, estatura

física, gêneros etc. Além dessa organização das filas até o 5º, nessa escola havia a regulação do uso dos *shorts* para meninas a partir do 6º ano. Nesse caso, a posição se invertia e a proibição era apenas para as meninas de 6º ano em diante, estando as do 5º ano para trás livres para o uso – anos iniciais do ensino fundamental. Eis, a seguir, a situação que trata sobre a regulação do uso das meninas da segunda etapa do ensino fundamental. A demanda apresentou-se para mim a partir de três meninas que vieram ao meu encontro.

Enquanto eu estava sentada no banco, no pátio externo da escola, três meninas se dirigiram a mim e perguntaram se poderiam sentar ao meu lado. Respondi que sim, mas disse que provavelmente não iríamos caber as quatro ali sentadas, pois o espaço era pequeno. Duas delas brincaram dizendo que a outra amiga não precisava sentar. Percebi que podia ir mais para o canto e disse-lhes que dava para tentarmos. A que estava em pé, então, conseguiu sentar. Uma delas, em seguida, puxou conversa comigo e disse: “te achei simpática, você é nova aqui na escola?”. Agradei o que para mim soou como elogio e disse que não era aluna, mas que estava fazendo uma pesquisa na escola. Elas queriam saber do que se tratava e eu lhes disse que era sobre indisciplina. Elas riram e disseram que eu iria encontrar bastante por ali. Questionei por que achavam aquilo e começaram a apontar alunos e também contar casos que consideravam ações indisciplinadas: “tem uma rampa aqui do lado esquerdo que é a rampa do beijo, às vezes fica um paredão de gente se beijando”. Perguntei se os monitores não sabiam disso e elas disseram que não, mas depois outra disse que eles provavelmente sabiam sim, dando a entender que, talvez, fingissem que não sabiam – como um problema a menos.

Disse a elas que pensava que pudessem namorar ali dentro, já que tinha visto casais andando de mãos dadas pela escola. Rapidamente, responderam que namorar era possível, beijar é que não. Em determinado momento da conversa, foi dito por elas que o uso de *shorts* ou saia precisava ser usado com restrições para as meninas a partir do 6º ano. Caso usassem, o tecido deveria ser cinco dedos abaixo do joelho, embora os *shorts* fornecidos pela prefeitura valessem de qualquer maneira. Isto é, os *shorts* da prefeitura poderiam ficar acima do joelho, o que para elas não fazia sentido. Percebendo que estavam de calças em um dia quente, questionei se desistiram de vir de *shorts* por conta das condições impostas pela

escola e uma delas respondeu: “eu não sou freira nem nada para usar nesse tamanho”. Então, se não podiam vir com os shorts que queriam, preferiram vir de calças, embora tenham observado que Pelotas estava com altas temperaturas – salientando ainda mais a revolta com a proibição. Ao final, reafirmaram que essas condições só se aplicavam às meninas do 6º ano em diante, o que, para elas, também não era justo.

Diante disso, compreendo que a disciplina escolar tende a ser paradoxal e moralista, já que estabelece critérios morais acerca de quem deve ou não usar *shorts* e de que tamanho ele deve ser. Faz jus a ponderação da menina sobre o tamanho do uniforme do município não influenciar na decisão da escola, estando o uso liberado, independentemente se for acima do joelho. Por isso, entendo que os critérios nem sempre são coerentes e quase sempre escapam pela via do moralismo, tal como a razão que muitas professoras costumam dar para a falta de limites dos alunos: desestrutura familiar, mães que namoram demais etc., conforme citei anteriormente. Esses julgamentos morais ditam como deve ser a conduta dos alunos e, inclusive, das famílias, priorizando os cerceamentos com base em idealizações de como devem ser e agir.

No caso da restrição do uso dos *shorts*, o corpo é sexualizado e marcado a partir do 6º ano. O corpo sabe se controlar sozinho, no que diz respeito a não haver filas a partir do 6º, mas tem que andar na ordem do discurso: o discurso moralizante que impede de usar *shorts*. Estabelecem-se filas para alunos até o 5º ano dos anos iniciais e impedem o uso de *shorts* apenas para meninas a partir do 6º ano. Isso me faz pensar no paradoxo dessas duas questões: 1) até o 5º ano as crianças são assexualizadas e não carecem de controle nesse aspecto da vestimenta, 2) até o 5º ano as crianças precisam do controle da fila, pois sem os adultos – professores – não dão conta de se organizarem sozinhas e irem para as suas salas e 3) a partir do 6º ano não precisam da tutela para irem até as salas e se organizarem, mas precisam de controle em relação ao corpo feminino – no intuito, talvez, de protegê-las, acabam lançando mão de um discurso sexista e moralizador.

A partir do 6º ano, as meninas já estão com 11 ou 12 anos, até mais, caso tenham repetido a série, o que caracterizaria o início da adolescência e um entendimento de que a sexualidade começa a aflorar, tanto em meninas quanto em meninos. Na escola particular, não havia proibição de roupas e, no período em que

trabalhei naquele espaço, nunca houve uma ocorrência que tivesse relação com o uso de roupas curtas das meninas. Em algumas cidades pelo Brasil, também ocorreram proibições do uso de *shorts*, mas a proibição do uso ocorrida em Porto Alegre, em uma escola particular, veio à tona na mídia e serviu de fomento para o debate³⁰ acerca dessa proibição. Uma das questões suscitadas era de que o importante era abordar temas relacionados à educação dos homens, isso porque a preocupação em torno do uso dos *shorts* justificar-se-ia pelo que causaria e provocaria nos meninos ao verem um *short* no corpo de uma menina. O argumento é de que o homem é quem deve ser educado para respeitar a mulher e não a mulher se restringir ao uso de uma peça de roupa. Outra razão para proibir os *shorts* justificar-se-ia pelo fato de que a escola não seria um local apropriado para seu uso, mas a questão que se vincula aí me parece não ser a da adequação ou não da roupa, mas centra-se na objetificação do corpo feminino, em que se estabelecem regras morais que visam a naturalizar o comportamento das mulheres, a fim de torná-las mais suscetíveis ao controle do próprio corpo.

Embora haja regras morais que visam a padronizar e a cercear condutas, as desconstruções estão cada vez mais presentes nas escolas, pois as alunas dessa escola que conversaram comigo, ao se posicionarem em relação a essa medida imposta, já demonstraram algum tipo de ruptura do pensamento padrão, pois discordam que devam limitar-se ao que usar e questionam as razões de a regulação ocorrer a partir do 6º ano. Ao questionarem o porquê de a restrição não se estender ao uniforme da prefeitura, também se valem de um expediente que põe em xeque a ordem e fazem refletir algumas questões: seria o uso do uniforme livre de restrições por ser algo que é padrão no município, e o impedimento poderia causar ainda mais transtornos? O impedimento do tamanho da roupa refere-se a um tipo bem específico de *shorts*, que não se assemelha ao modelo da prefeitura, talvez mais justo ao corpo? Enfim, muitas podem ser as razões para a restrição de um e não de outro, mas o relevante nessa situação é que as meninas, ao questionarem esse posicionamento, estão problematizando a norma que, para elas, carece de sentido. A posição que tomam em falar e refletir sobre isso esboça o pensamento disruptivo em relação à pretensa ideia de que as mulheres devem se comportar de uma determinada maneira.

³⁰ Vide <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/nao-e-o-shortinho-e-o-que-o-shortinho-representa>

Com relação à rampa do beijo, outro aspecto levantando pelas alunas, entendo também uma ruptura dos alunos frente à proibição de beijar na boca na escola, embora pudessem namorar e andar de mãos dadas. Os alunos utilizavam essa rampa para se beijarem, pois ela era um pouco mais afastada e deserta em relação aos outros espaços. Os monitores ficavam circulando muito mais pelo pátio do que nessa rampa, já que ali era um lugar de passagem de um andar a outro. Nos corredores sempre havia monitores, mas nas rampas realmente era mais difícil encontrá-los, por se tratar de um lugar, como eu disse, de passagem. Talvez por isso os alunos tenham escolhido esse lugar para romper com a regra. Há uma proibição, que é o beijo, mas os alunos, investidos em encontrar uma maneira de burlar a regra, encontram na rampa um local menos movimentado para fazer valer suas vontades. Encontra-se uma alternativa frente ao impedimento do beijo e, nos momentos oportunos, valem-se desse local para afirmarem-se em suas decisões – a decisão de não acatar a norma. Claro que pode ser pensando e defendido que, assim como no local de trabalho, há uma regra implícita que é melhor não ocorrer beijo, pois haveria outros espaços para manifestá-lo, mas o que torna essa prática um ponto interessante de analisar é que esses aspectos da sexualidade são contidos no momento em que aparecem – às vezes, também, nem precisam aparecer, proíbe-se antes. Todavia, isso faz parte da vida dos adolescentes e a contenção faz com que alternativas sejam pensadas, por eles, para dar conta de suas vontades.

Quando um aluno estava matando aula, era possível fazer que não o visse, como era o caso³¹ de um menino que conversava comigo, e o monitor, às vezes, via-o e não chamava a atenção e, às vezes, sequer perguntava se ele tinha aula. Estar no pátio poderia significar muitas coisas: ausência de professor, prova finalizada, ausência de roupa apropriada para Educação Física etc. Dessa forma, era possível não ver o aluno. O beijo, no entanto, não podia ser visto e negligenciado. Digo isso porque, ao conversar com um monitor, ele me contou que

³¹ Como, por exemplo, um dia em que ele sentou para falar comigo e percebi, nitidamente, que a monitora o viu e avisou o outro monitor, mas nenhum dos dois veio falar com ele, não sei se pela minha presença ou porque não era raro estarem chamando a atenção daquele aluno em razão de estar fora de sala. Todavia, cabe dizer que esse aluno me disse que no primeiro trimestre passou por média em todas as disciplinas, contrariando, também, aquela ideia de que alunos com condutas avessas ao esperado poderiam ter mais dificuldade de aprendizado.

outro dia tinha visto dois alunos se beijando atrás da escola e que pensou em ignorá-los, já que eram bons alunos, mas como outros poderiam ver que ele viu a situação e nada fez, preferiu levá-los à direção, pois abriria precedente para os demais, e a situação poderia fugir do controle. O beijo então era visto como algo que precisava ser barrado. Tanto o beijo quanto matar aula são coisas que acontecem, mas, enquanto o segundo pode ser tolerado, o primeiro não pode ter o mesmo desfecho. Havia aí um aspecto que estava na lógica da moralização, pois o impedimento do beijo justificava-se para impedir que se perdesse o controle, o controle da moral – que já estava desenhado e marcado para ser uma coisa e não outra. O beijo parecia ser um ato mais perigoso de deixar acontecer, pois envolvia a sexualidade, que era vista, por vezes, como algo que não podia ser falado ou vivido.

Outro ponto dessa situação que envolveu o beijo dos alunos, visto pelo monitor, é que, segundo ele, por se tratar de bons alunos, pensou em deixar, mas se o fizesse daria margem para que ocorresse com outros. Pude perceber algumas situações nesse ato: 1) embora pegos pelo monitor posteriormente, ocorreu a subversão dos alunos à regra de beijar, pois, mesmo com a proibição, encontraram uma brecha na norma; 2) a parcialidade da disciplina mostra-se incoerente e subjetiva, diferente do que comumente se prega sobre ela, de que o que vale para um vale para todos, pois o monitor pensou em não delatar. Mesmo que o monitor não tenha permitido que continuassem beijando, valendo-se da regra da instituição, salientou que pensou em deixá-los por se tratar de alunos com bom comportamento; talvez, se tivesse em um local menos movimentado, poderia nem ter agido da forma como agiu. Há uma parcialidade na decisão, uma vez que ela poderia ter tido outro desfecho. Caso não fossem considerados bons alunos, poderia o monitor nem ter titubeado na decisão. Assim, penso que se produzem ações que vão ao encontro de uma perspectiva de conduta, dentro de um determinado padrão de comportamento.

Quanto à escola particular, a relação com o namoro era diferente, por entender que esse dado fazia parte da cultura dos jovens. O namoro era autorizado, incluindo o beijo. Havia um controle na sala de aula, evitando que isso ocorresse, uma vez que se entendia que o espaço da sala de aula era coletivo e de aprendizado, deixando a permissão para o intervalo e o tempo livre dos alunos. Talvez a permissão dessa escola impedisse a ocorrência de situações que a escola que proibia tinha, como as fugas para namorar escondido. A escola mostra sua

relação com o controle, mas de outro modo, pois tenta produzir nos alunos um autocontrole e uma consciência que os farão pensar antes de trair a confiança da instituição. Mesmo com os “benefícios” da escola, ainda assim havia casos de quem fugia para namorar, ou quem se atrasava para entrar em aula porque estava namorando e, até mesmo, quem namorava dentro da sala de aula – situação que não era explicitamente proibida, isto é, não havia uma regra com punição sobre isso, mas o controle se fazia presente, como se existisse uma espécie de acordo entre a instituição e os alunos, justamente por entender que não era o momento adequado.

A estratégia tem um viés moralizante e sexista, pois produz um tipo ideal de conduta e, assim, produz também aquilo que está fora de suas regras morais. Produzidas pelas estratégias, as táticas operam fora dessa lógica moralizante, escapando da racionalidade proposta pela instituição.

Em outra oportunidade, uma situação ocorrida na escola pública levou-me a avaliar que as regras/deveres, por vezes, são apenas para os alunos. Estava sentada do lado de fora da instituição, pois ali também havia alguns alunos aguardando o sinal tocar. Acabei decidindo ficar ali para ver a movimentação deles ao chegarem à escola. Ainda no aguardo do sinal, um grupo de alunos conversava ao meu lado, e um deles disse que professor legal era professor que chegava cedo; os outros concordaram com a afirmação do colega. Presumi que, assim como ele chegava cedo à escola, uma vez que ainda não era o horário da aula e já estava ali, esperava o mesmo do professor. Nessa direção, Sayão e Aquino (2004) falam sobre as regras e os combinados existentes na escola, que costumam se atribuir apenas aos alunos, como se só deles fosse a obrigação. Os autores trazem, então, uma situação exemplificada em um congresso, em que fora exibido um vídeo. No vídeo aparecia o monitor de uma escola solicitando que os alunos, que estavam no corredor, adentrassem para a sala de aula. Quando os alunos argumentaram que o professor ainda não tinha chegado, o monitor disse-lhes que a ordem deveria ser aquela, de estarem na sala esperando por ele e não do lado de fora. Os alunos disseram, como forma de protesto, que, como pagavam mensalidade para a escola, o monitor era empregado deles. A confusão gerada fez com que se discutisse sobre o respeito dos alunos aos funcionários. Todavia, salientam os autores, ninguém mencionou o atraso do professor, que também burlou uma regra. Não se trata, claro, de discordar de que é preciso respeito aos funcionários, mas a forma como se

desenrolou a situação deu cabo apenas de discutir acerca do comportamento dos alunos.

A confusão gerada lembrou-me a escola particular. Em uma das muitas vezes que precisei avisar os alunos que o intervalo havia terminado³² e já era hora de ir para a sala de aula, um deles disse: “mas o professor fulano³³ não está na sala ainda”. Isso ocorria com frequência: pedir aos alunos que cessassem seus intervalos, pois o horário já havia terminado, embora o professor não estivesse em sala. O aluno, ao analisar a situação, tirou proveito dela, já que precisei, depois de sua cobrança, primeiro ir atrás do professor para depois cobrar do aluno a sua presença em sala de aula. As salas eram fechadas, e não adiantaria esperarmos o exemplo do aluno de ir sentar e esperar pelo professor – também nem esperaria essa conduta. Por não ter a sala aberta, quem precisaria chegar primeiro, de fato, seria o professor, que possuía a chave da sua sala.

O aluno, ao dar-se conta que as regras falharam, acionou a própria regra para burlar – as táticas valem-se das falhas das estratégias e, ao mesmo tempo, fazem com que as estratégias se movimentem novamente para acionar novas regras. De certo modo, esse aluno constrangeu moralmente a estratégia que, ao cobrá-lo de uma norma, esqueceu-se de cumpri-la. O aluno então se apropriou da regra, mas para jogá-la contra a própria instituição. Driblou com o instante e com o que a instituição lhe proporcionava, fazendo valer-se da norma para romper com o que se julgava estabelecido. Além disso, arranjou mais tempo para estar fora da sala, pois, naquele momento, precisei resolver o problema do atraso do professor. A sala e a escola não seguem somente uma lógica, assim como os alunos que romperam com o óbvio ao contrapor a ordem dada por um argumento.

Alguns professores reclamavam e queriam dar faltas aos atrasados ou sugeriam que entrassem no próximo período, como forma de impedir reincidências. Algumas escolas adotam essas medidas a fim de impedir que novos casos aconteçam, e, de certo modo, facilitar o trabalho do professor. Tal como o exemplo dos alunos dado por Sayão, em que eles invertem a lógica da instituição, os alunos

³² Nessa escola não se utilizava o sinal sonoro, bastante comum nas escolas, e, em razão disso, por vezes, era necessário avisar aos alunos que o horário já havia atingido seu limite, pois se o intuito de não ter o sinal era de incutir neles uma certa responsabilidade em cuidar de sua própria rotina, muitos alunos utilizavam a desculpa de que não tinham visto que o horário de intervalo havia acabado.

³³ Usarei o termo “fulano” quando tiver que me referir a alguém que esteja sendo identificado pelo nome.

da escola particular também o fizeram. Essa inversão do discurso da escola ressalta o caráter paradoxal da norma, além de trazer a dimensão das relações de poder, pois ao posicionarem-se frente à instituição, estão exercendo poder. Quando os alunos ponderaram sobre o professor não estar na sala de aula, problematizaram a norma, pois a eles é dito que devem apenas segui-la, mesmo quando a questão carece de sentido. O cotidiano escolar mostra-se complexo e não determinado pelo desejável, apresentando paradoxos e pensamentos outros.

Voltando ao exemplo de Sayão e Aquino, para, enfim, concluir sobre a subversão da norma referida acima, não interessa aqui avaliar que os alunos exemplificados pela autora estavam agindo certo ou errado ao darem como argumento que o monitor seria seu empregado, pois pagavam a escola, mas interessa, sobretudo, prestar atenção às suas respostas, às suas resistências, que não só entravaram o ordenamento escolar, como proporcionaram pensar sobre a discussão ocorrida ter se dado apenas sobre o respeito com o funcionário e não, também, sobre a burla do professor e, por sua vez, o respeito³⁴ aos alunos.

Ainda que haja alunos que questionam a norma de forma mais evidente, também há aqueles que, por fugirem do que se espera como comportamento de aluno – aquele senso comum que afirma que todo aluno é irresponsável, incompreensível etc. –, também rompem com o pensamento criado sobre eles. Foi o caso de uma situação em que eu estava na escola de ensino fundamental e alguns alunos próximos a mim conversavam; um deles já me conhecia por já ter conversado outras vezes comigo. Começaram então a falar sobre a ausência da professora – motivo que os fazia estar no pátio. Perguntei se faltava bastante professor, uma vez que eles estavam no pátio justamente em função dessa ausência, além de eventualmente os avistar por ali. Uma aluna respondeu que em certos momentos sim, mas que a professora que havia faltado naquele dia tinha sido a primeira vez, e ainda defendeu “acontecem coisas com eles também”, demonstrando compreensão sobre as faltas dos professores e, de certo modo, desconstruindo a visão idílica e a cobrança maciça em relação aos professores.

Ainda na dimensão dos horários e do atraso escolar, compete falar sobre a relação que as escolas estabeleciam com os atrasos. Na escola pública, ao

³⁴ Uso o mesmo termo porque o que aconteceu na escola acerca da afirmação dos alunos gerou essa discussão, mas não necessariamente entendo se tratar de uma questão exclusiva de respeito ou da falta dele.

conversar com um aluno sobre o horário escolar, ele disse que os estudantes que se atrasavam eram levados à direção. Segundo o aluno, o diretor conversa com eles, orientando-os para que não se atrasem novamente, e manda um bilhete que dá autonomia ao professor decidir se o estudante entra ou não em sua aula. Alguns professores deixavam entrar, mas havia situações em que, se o docente tinha dois períodos com a turma e não deixava o aluno entrar, este só conseguiria entrar no terceiro período, ficando no pátio à espera do próximo período. Também falou que alguns professores deixavam entrar após o sinal, mas dependia do aluno, isto é, se tinha uma conduta e um histórico aceitável, permitia sua entrada.

Mais uma vez, entendo que a disciplina se apresenta aí de forma relativa e parcial, a depender da conduta do aluno e do seu histórico com o professor e sua matéria. Entendo que as lutas são constantes e que as disputas não são neutras, mas tomadas por posições que visam a exercer poder e fazer valer seu discurso. Todavia, falo aqui de uma parcialidade moralista, que não deixa de ser exercício de poder, pois implica o julgamento valorativo dos alunos com base em como entendem que a vida escolar deve ser vivida. O motivo de impedir a entrada de um aluno, portanto, poderia ser subjetivo: se era um aluno com dificuldades de aprendizagem, pode ser que entre, porque o professor entende que é melhor ele entrar do que perder ainda mais. Mas também, na mesma situação, pode ser que não entre, pois “olha aí, já é fraco na minha matéria e ainda assim chega atrasado”. Muitos são os exemplos dessa relatividade da disciplina. Enquanto alguns podem ser beneficiados com a norma, outros podem não ser. Isso dependerá do critério estabelecido no momento do atraso. Há um paradoxo, portanto, da disciplina escolar e da máxima de que o que é “para um é para todos”. Essa premissa, reforço, só faz ver o caráter contraditório e subjetivo das estratégias, pois somente podem ser pensadas – e praticadas – em relação às táticas, portanto, dentro de relações de poder e saber.

Se na escola pública o professor tinha autonomia de decidir se o aluno entrava ou não, na escola particular a relação com esse atraso era diferente: todos que atrasavam passavam pela equipe diretiva que anotava a data, o horário e o motivo do atraso, e depois conduzia os alunos à sala de aula, evitando que ficassem fora. Na escola pública o professor, movido pela vontade de dar exemplo, podia impedir a entrada do aluno atrasado. Como a escola particular adotava uma perspectiva contra esse tipo de punição, orientava-se aos professores que essa não

seria a forma de produzir a responsabilidade dos alunos. Acreditava-se que, por meio do diálogo, obter-se-ia maior resultado, como perguntar a eles se no trabalho eles chegariam atrasado como chegavam à escola, ou se no trabalho alguém precisaria chamá-los para voltar do intervalo.

As duas escolas, de qualquer maneira, investiam em formas de controle, embora distintas, mas operavam formas de disciplinamento. Nesse jogo em que a instituição exerce poder e diz como funcionarão as entradas em relação aos atrasados, os alunos também exercem poder, pois alguns optavam por chegar mais tarde, outros davam justificativas interessantes sobre seus atrasos, tais como “eu acabei dormindo demais”, que acabavam, por vezes, agradando a instituição, pois *falavam a verdade* e não inventavam desculpas. Essa relação com a verdade parece ser valorizada nas escolas, já que é preferível saber que o aluno passou do horário porque estava dormindo do que ele dizer algo que, por mais que tenha acontecido, pareceria improvável. Grosso modo, o que se quer é uma justificativa que sustente o que a instituição entende como possível, e não o que o aluno diga sobre a situação vivida. Se o aluno confessa, o faz baseado naquilo que julga ser a conduta almejada pela escola. Ao confessar-se, legitima o discurso institucional. O que se quer do aluno é uma confissão para que aquele que a ouve – a escola – possa, então, deliberar sobre seu ato.

O aluno aciona aquilo que ele entende que a instituição quer dele; ele sabe ler o jogo institucional e disciplinador. Compreende, portanto, o que a instituição deseja e responde de acordo com a conduta esperada pela instituição. Essa tática é usada não só para se livrar momentaneamente da estratégia, mas, com isso, criar maneiras de relacionar-se com a instituição. Ao fazer essa leitura, ele não necessariamente estará aderindo à ordem institucional, mas produzindo um modo particular de romper com ela, haja vista que, no caso das argumentações sobre os atrasos, alguns alunos entendiam que, ao contar que dormiram além do horário, poderiam mostrar que adquiriram responsabilidade – não a responsabilidade de acordar cedo, mas a responsabilidade de assumir seus atos, mesmo que considerados errados.

Ainda sobre a entrada ou não em sala de aula, na escola particular se entendia que era um direito do aluno estar em sala, melhor estar dentro do que fora dela, mas, como forma de controle, anotavam-se informações referentes àquele

episódio, a fim de resolver com as famílias, caso os atrasos se repetissem. Todos entravam, independente do horário que chegassem. Mas alguns alunos, para evitar terem seus pais chamados pela orientadora educacional, deixavam para chegar à escola perto do horário de começar a outra aula, pois poderiam misturar-se aos outros alunos na troca de períodos e evitar, sempre que possível, que seu nome fosse anotado. Assim não precisavam passar na sala dela e dar o seu nome e o motivo do atraso, deixando seu histórico de atrasos um pouco mais limpo, evitando que seus pais fossem chamados. Vejo esse ato dos alunos como uma tática de invisibilidade, pois, à maneira deles, inventam novos modos de escapar à estratégia. A tática vale-se daquilo que a estratégia coloca como norma a ser realizado em uma instituição disciplinar, que, de alguma forma, submete o indivíduo a uma espécie de despersonalização. Os alunos – por serem alunos e serem tratados como tal – valem-se disso, dessa despersonalização ou dessa padronização, para burlar a regra. Não ser um, mas ser “todos” passa a ser uma forma de evitar os controles instituídos pela estratégia.

Ao mesmo tempo em que há subversões dos alunos, há também muitos dispositivos usados para produzir certa conduta neles, seja a relação com o horário escolar, seja a relação com a fila etc., tal como na escola pública, como, por exemplo, em certa manhã de observação, na qual o professor de Educação Física impôs o final da fila para um aluno. O professor havia atrasado naquele dia e enquanto os alunos esperavam por ele, ficaram na companhia de uma funcionária, pois eram pequenos, talvez do primeiro ano do ensino fundamental. Quando ele chegou, cerca de uma meia hora de atraso, foi recebido por gritos de euforia pelos alunos. O professor pegou a turma e seguiu em direção ao pátio, seguidos com animação pelos alunos, quando um dos meninos, um entre os tantos que gritavam ao redor dele, foi repreendido pelo professor: “vai para o final da fila!” O aluno prontamente tirou o sorriso do rosto e, com uma expressão de incredulidade, obedeceu. Atrás do aluno repreendido ainda tinham mais dois brincando, o que pareceu não importar ao professor.

O final da fila é apenas um ato para cessar a euforia. A razão não era pela desorganização da fila, uma vez que não havia uma fileira, mas um amontoado de alunos mais ou menos andando na mesma direção e agrupados ao redor do professor. O motivo para ele ter escolhido aquele aluno foi aleatório, já que ele não

era o único a estar gritando enquanto se dirigiam para o pátio. Essa situação não é incomum de ocorrer, quando professores silenciam alunos, ficando implícito não querer ser incomodado ou querendo demonstrar controle para a turma. A ação tomada tinha um aspecto disciplinador, visto que o aluno não era o único que fazia a mesma coisa. Aqui se pode ver outro aspecto da estratégia: seus meios nem sempre têm como fim a garantia da aprendizagem, como justificam muitas das suas investidas disciplinares, mas pretendem distribuir hierarquicamente os sujeitos no espaço, conforme determinadas características – ter determinada idade, ser de determinado gênero, apresentar determinado desempenho escolar etc. –, isto é, conforme foi pensado como sendo a maneira de ser e estar aluno na escola. Todavia, a estratégia nem sempre consegue colocar os alunos dentro de uma lógica de coerência, aquela que ela acredita ser necessária a eles, pois eles, quando podem, escapam.

Outro exemplo que reflete a imposição desmedida vai tratar do momento em que estive, em outra escola, acompanhando alunos de Educação Infantil no refeitório. Uma professora chamou a atenção de uma aluna sobre ela ter dormido de sapatos e disse, de forma agressiva e impositiva: “vai aprender que não pode dormir de sapato e não adianta ficar brava!”. A aluna nada respondeu e ficou apenas olhando a professora. Já na Educação Infantil é possível identificar marcas disciplinares e relações que se pretendem verticais e arbitrárias.

Compreendo que essas imposições vão produzindo nos alunos condutas tidas como corretas nas relações com os professores e com a instituição, suprimindo outras manifestações que, por serem consideradas fora da norma, são mais fáceis de solucionar: silenciamento, castigo, mandar para o final da fila etc. Chamo a atenção para esses dispositivos disciplinares que conduzem os alunos ao silenciamento e tendem a direcioná-los a uma conduta considerada ideal. Esses dispositivos, que visam a apreender os alunos, não impedem que eles escapem dessa dimensão totalizadora quando a oportunidade surge. É o que pode ser visto em outro momento de observação em que alunos dos anos iniciais estavam indo para uma atividade na área ao ar livre da escola e falavam relativamente alto, mas nada que atrapalhasse outras turmas, mesmo porque, no andar de baixo dessa escola, não há salas de aula, e suas conversas e brincadeiras não atrapalhariam

ninguém. Mesmo assim, a professora pediu que falassem mais baixo: “*Shhhhh!*”³⁵. Não tendo sucesso, a professora começou a cantar uma música infantil em que a letra orientava a ficar um atrás do outro³⁶, em fila indiana. As crianças começaram a cantar e a enfileirar-se. A professora então virou para frente e algumas crianças já começaram a rir, umas para as outras; outras saíram da fila que estavam e começaram a brincar com o colega do lado, da frente... E assim foram até chegar ao pátio. Não durou muito até que rompessem com o que havia sido proposto, o silêncio e o ordenamento. Tão logo a professora virou, os alunos já mudaram suas posições e fizeram outras coisas com aquilo que havia sido imposto.

Essa determinação do silêncio e o uso de dispositivos para controlar uma suposta desordem são muito comuns na educação infantil, pois, não raro, o uso de músicas e alternativas aparentemente brandas são usados para tentar garantir a disciplina dentro e fora da sala de aula. Nesse caso, o pedido de silêncio e de ordenação foi feito, mas em seguida desmanchou-se pela ação dos alunos, que atenderam a situação no momento, mas, quando, literalmente, o olhar disciplinador se virou, ela foi prontamente desordenada. Recorrendo a Aquino (2014, p.131), entendo que essas imposições visam a “uma minuciosa e igualmente progressiva *pedagogização* dos mínimos gestos pessoais” (grifos do autor), que visam não só a evitar a ruptura e a prevenção de atos considerados inadequados, como a produção de controle das diferentes formas de viver a vida. Todavia, os alunos também produzem resistências e fugas a essa produção que visa a controlá-los.

Outro dispositivo presente nas escolas é o sinal sonoro ou a ausência dele, pois indica a finalização de uma situação para o começo de outra. Nesse sentido, quando não há o sinal para dar fim ou começo a uma situação, necessita do cuidado de alunos e professores para atentar-se aos horários, como já mencionei anteriormente sobre a escola particular. Para alguns alunos, a relação com o sinal ainda não é tão presente, como a Educação Infantil. Em uma de minhas observações, pude identificar alunos da pré-escola brincando no parquinho. Ao direcionarem-se para o interior da escola, o sinal sonoro tocou, e alguns alunos saíram correndo, enquanto outros colocaram o dedo nos ouvidos, indicando o incômodo daquele barulho. O sinal sonoro ainda não é tão presente em suas rotinas,

³⁵ Onomatopeia do silêncio.

³⁶ A letra da música dizia: “Um atrás do outro, que nem um gafanhoto, não pode empurrar, senão vai machucar”.

pois ele serve mais para os alunos que têm troca de períodos, como os do ensino fundamental e médio. O sinal sonoro delimita uma ordem e faz com que os alunos se orientem conforme o horário de toque. Há sinal para entrar, sair, início e fim de recreio e trocas de períodos. Tem também o toque do recreio do ensino fundamental que é diferente do horário do recreio do ensino médio. O sinal sonoro é um dispositivo que marca a escola como um lugar próprio e disciplinar. A ausência dele também é um dispositivo, pois os alunos e professores precisam de uma disciplina maior, pois envolve ser autônomo e responsável para cuidar de seus próprios horários. A ausência de sinal talvez exija ainda mais do aluno, uma espécie de autoconsciência para que se torne dono de seus próprios atos, características requeridas cada vez mais no mundo do trabalho; um sujeito empreendedor de si mesmo, que não precisa que lhe avisem quando deve ir, mas que ele próprio, aut centrado, tenha responsabilidade suficiente para cuidar de seus horários e de suas condutas.

Produzir nos alunos características que envolvam criticidade e responsabilidade, elementos que são prometidos, por exemplo, em propostas pedagógicas de escolas, são confrontados com a afirmação de que a família é a culpada pelos atos dos alunos. Essa relação conflituosa foi percebida por mim em uma de minhas primeiras observações, em que, tendo que optar por algum lugar para me posicionar, resolvi sentar no saguão – próximo à cantina e ao grêmio estudantil da escola. Havia vários bancos com jovens sentados, situação que já me deixava curiosa em saber o que faziam ali em horário de aula³⁷, e eu optei por um lugar para sentar. Sentei-me ao lado de um grupo de meninas que conversava com duas professoras. Conversavam sobre um acidente de trânsito que havia acontecido recentemente na cidade de Pelotas envolvendo um aluno da escola. Uma professora estava de saída, mas a frase que ela disse repercutiu em mim e trouxe à tona aquilo que já li e escrevi aqui a respeito de como, muitas vezes, as famílias são vistas pela escola. Referindo-se ao acidente – com morte – ter acontecido com um rapaz que, embora maior de idade, não tinha carteira de habilitação, ela disse em um tom impositivo e já deixando o recinto: “É mais uma vez é culpa dos pais”. O aditivo “e” e

³⁷ Posteriormente, fui entendendo que o fato se devia à ausência constante de professores. Esta ausência de professores não está presente só nas escolas municipais, mas também nas estaduais. Muitas são as razões: licenças de saúde, desinteresse dos órgãos públicos em chamar efetivos, contratos emergenciais e outros elementos que acabam dificultando que a engrenagem na escola funcione com, pelo menos, todos os professores em seu quadro no início do ano letivo.

o uso da expressão “mais uma vez” reforçam a ideia de que os pais, de modo geral, já foram acusados de algum erro anteriormente, dando a entender que há outras implicações da conduta dos pais que interferem na conduta dos filhos. O erro do filho justifica-se pela não interferência ou pela má educação dos pais.

A pesquisa sobre a saúde e o trabalho das professoras de Educação Infantil, já referida anteriormente, explorou, além de outros aspectos, a relação da escola e das professoras com as famílias. Em algumas entrevistas, as professoras atribuem estresse na rotina escolar em função das crianças que, para elas, estão cada vez mais sem limites. Para as professoras, essa falta de limites é oriunda das famílias que estão cada vez mais desestruturadas, sendo que essa desestrutura é associada, comumente, a pais e mães que não vivem mais juntos e, principalmente, a vida amorosa das mães, que estariam a cada dia com um parceiro diferente. Embora, nesse momento, não se fale especificamente sobre a tática do aluno, é possível identificar que a família é apontada pela escola como sendo a responsável por produzir esse sujeito caótico – irresponsável, inconsequente etc., justificando, então, a necessidade de dispositivos que o façam se adequar ao padrão, ao que é tido como correto. Essa produção do ideal de aluno produz também aquilo que não é idealizado e que é, então, tratado como atípico. Essas rupturas, que leio como táticas, intentam escapar da ordem predominante, pois produzem outra lógica. Essas queixas reiteradas sobre as famílias e os alunos indisciplinados, inquietos, sem limites, só fazem ver as relações de poder que cotidianamente são travadas. Como disse um pouco antes, se esses dispositivos têm como objetivo o controle totalizador dos alunos, e, neste caso, também de suas famílias, seus efeitos não podem e não estarão garantidos de antemão, uma vez que não impedem práticas de ruptura desses sujeitos.

Outro episódio ocorrido e que estabelece relação com a dimensão familiar como causadora do caos aconteceu em outra escola de educação infantil. Durante a hora do conto³⁸, alguns alunos se mostravam bem dispersos, tal como um menino que, durante minha presença na escola, foi narrada sua história pela professora, a fim de justificar sua dispersão em relação aos outros colegas. Sobre o menino, foi-me dito que ele tinha uma realidade bem diferente dos demais: muitos irmãos e parecia passar necessidade. Ações foram feitas para suprir as necessidades do

³⁸ Momento em que a professora reúne os alunos e lê uma história a todos eles.

menino, como dar bolachas a ele no momento do lanche coletivo dentro de sala de aula, uma vez que era o único que não levava lanche, e permitir que ficasse quanto tempo quisesse no refeitório durante o lanche oferecido pela escola. Chamou-me a atenção não a dispersão do menino, que, de fato, não conseguia ficar tão concentrado em uma atividade, pois, por vezes, deixava o que estava fazendo para fazer outra coisa, embora ele não tenha sido o único aluno que dispersava, outros tantos também o faziam. Entretanto, foi ressaltado que ele havia melhorado muito desde que chegou até aquele dia, pois no início não sabia realizar algumas atividades que, para o Pré- B³⁹, já eram desenvolvidas pelos demais, como recortar, reconhecer o nome etc. Fiquei pensando, após ouvir, que ele realmente deve ter tido um desenvolvimento do início do ano letivo até aquele momento, o que é ótimo, do ponto de vista de que se espera isso dos alunos, mas tratá-lo simplesmente como disperso e a causa ser atribuída a sua realidade familiar, é guiar-se em um ideal de vida, de família, de aluno.

Entendo que a dispersão do aluno não está sendo avaliada pela ótica da própria escolarização que dá aos alunos as condições de desempenharem determinadas ações. Perguntei a ela se ele havia feito o Pré-A e me foi respondido que não; era seu primeiro ano em uma escola. No entanto, os demais colegas, a grande maioria, já era aluno no ano anterior. Ou seja, essa experiência de escola também dava a eles certas condições de atuarem como alunos; como alunos que sabem recortar, sabem a hora de ouvir o conto etc. Essas experiências, por vezes, também são ofertadas em casa, pela família, mas não pode ser considerada uma prática de todas as famílias. Quando esse aluno deixava de fazer algo para fazer outra coisa, não era para perturbar os colegas com violência ou algo do tipo, mas para pegar um brinquedo, andar pela sala, pegar um brinquedo novamente, situações que, talvez, não encontrasse com tanta facilidade em casa. É um mundo novo oferecido a ele, aluno há poucos meses. Ele escapa, ali na escola, para um mundo diferente do seu em casa. Exigir que tivesse a atenção de um aluno com experiência escolar e, sobretudo, com experiências parecidas em casa, é negar a dimensão complexa e múltipla das vidas que habitam aquele cotidiano, além de ser uma criança com *apenas* cinco anos. Essas dimensões não podem ser negadas e tratadas como mera dispersão. A experiência de vida daquele aluno é diferente de

³⁹ Havia duas turmas de pré-escola nessa instituição: uma é destinada a alunos de quatro anos, e a outra, para alunos de cinco anos. A primeira é denominada Pré-A, e a segunda, Pré-B.

experiências de vida que se esperavam encontrar dentro da escola. Por isso, talvez, era visto como dispersão.

Por enquanto, esse aluno é visto como alguém que precisa e merece ser ajudado, pois sua família, aparentemente, não supre alguns elementos, como alimentação, aprendizagem, parceria escola e família etc. – mas se esse aluno, ao crescer, continuar com essas características que a escola desaprova [dispersão], a relação com a dispersão poderá ser outra, uma vez que na adolescência é mais comum que ocorram sanções e culpabilizações pela chance que é dada ao aluno, mas *não é aproveitada* em razão da sua *irresponsabilidade*.

A estratégia também tem outro caráter: a idealização do aluno, de sua família e de suas condutas. A estratégia cria um ideal e age para que o aluno e suas famílias alcancem o idealizado por ela. Quando vão ao oposto dessa idealização podem ser vistos como irresponsáveis, inconsequentes e não sabedores do que é melhor para suas vidas.

Como salientei anteriormente, neste capítulo, a estratégia carece de coerência – ou pelo menos assim que a leio em relação ao modo como tende a agir com seus praticantes. Da proibição do comprimento dos *shorts* das meninas, à queixa do comportamento inquieto das crianças pequenas, o que se pode ver é que ela necessita controlar a conduta alheia com base nos valores morais que estabeleceu. A relação de poder entre tática e estratégia é constante e reinventa-se a partir de suas ações e subversões.

Quando algum aluno de educação infantil questiona com o impensável ou com o inusitado, celebra-se suas perguntas, mas nos anos mais avançados, como o ensino médio, por exemplo, é visto como afronta ao saber do professor, como se ele o estivesse desafiando. Quando são alunos menores, tende-se a exaltar, mas, no ensino médio, isso pode ser visto como uma indisciplina. Questionamentos inusitados de alunos da educação infantil, ou até mesmo dos anos iniciais, podem ser aceitos, talvez, por se acreditar que sobre os menores há controle da situação. Já em anos finais do ensino fundamental ou ensino médio, há em alguns professores a tendência de se pensar que aquilo seria provocação ao seu conhecimento, às suas certezas. Como argumenta Alves (2011), pode ser “o medo do novo ou daquilo que dê autonomia aos estudantes” (p.78).

Ao trazer uma fotografia de um cartaz em que há uma lista de proibições aos alunos de uma escola, como o uso de celulares, instrumentos musicais etc., Nilda Alves (ibidem) diz que essas proibições são postas para fazer com que tudo funcione como deve ser, e que, suponho, trata-se de manter o controle. Também menciona – tal como abordei sobre a diferença de recepção quanto aos questionamentos de alunos de anos iniciais e de anos final e médio – sobre a diferença com que se olha para os atos de uma criança, no que diz respeito ao uso de artefatos culturais, e depois os atos de quando ela cresce. Na primeira, ela diz que se tende a ver os avanços dessa criança como positivo, e quando ela cresce e domina mais do que sabemos, passa a ser vista como problema, e a saída encontrada é a proibição. Essas proibições, no entanto, não resolvem e dão, a meu ver, sustentação ao que tenho defendido, de que o controle que se quer ter e que se defende ter em sala de aula não visa à produção de conhecimento, mas visa ao impedimento de que novas formas de viver habitem o cotidiano escolar, diferentes daquelas já previstas e pensadas como sendo a maneira correta de ser aluno e de agir no mundo.

Aquilo que não se pode medir e que não se pode controlar é visto como algo a ser proibido; esse medo do desconhecido ou de não ter o controle nas mãos faz com que se busquem maneiras de não deixar escapar, mesmo que seja preciso proibir. Essa busca incessante por ter um aluno adequado ao idealizado pelo professor ou pela escola tenta não proporcionar possibilidades outras de o aluno estabelecer relações com seus colegas, professores, conhecimento, saberes etc.; já que se quer um aluno que esteja a serviço da norma. Todavia, como já foi tratado aqui, o aluno não se deixa aprisionar e usa a seu favor as regras uniformizadoras a ele impostas.

O inesperado habitava os cotidianos das escolas em muitos atos, como na presença de alunos no pátio em momento de aula sem que os monitores pudessem saber se estavam sem professor ou se se aproveitavam do momento para diluir-se entre os colegas. Os monitores⁴⁰ circulavam pelos pátios e interpelavam alguns alunos que estavam fora da sala, sobre o porquê de estarem ali, e alguns respondiam que haviam terminado uma prova; outros, que era falta de professor –

⁴⁰ Monitores sempre circulavam pelos pátios interno e externo, perguntando aos alunos o que faziam fora da sala e, ao ouvirem as respostas, iam deixando os grupos e partindo para outros. Alguns monitores conversavam com os alunos, demonstrando serem bem próximos deles.

em sua maioria. Um dia comentei com uma monitora a impossibilidade de saber quem estava, de fato, sem professor e quem estava se aproveitando disso para escapar de alguma aula. Ela concordou e disse que era realmente difícil, ainda mais porque estava há pouco tempo na escola e não conhecia todos os alunos. Outro monitor com quem conversei disse o mesmo, embora tenha salientado a importância, mas também a dificuldade de conhecer todos os alunos, devido ao tamanho da escola.

Na escola particular essa tática de aproveitar-se da oportunidade de não ser possível identificá-los não ocorria, pois sempre havia um substituto à disposição, caso faltasse algum professor ou, também, um banco de tarefas do professor faltante poderia ser aplicado em sua ausência. Dessa forma, os alunos nunca ficavam para fora da aula em razão de falta de professor. Além disso, alunos que estavam para fora de sala eram reconhecidos pelo monitor, pois, como a escola tinha poucos alunos, possibilitava conhecer cada um deles e suas respectivas turmas. Embora houvesse poucas possibilidades de ser ludibriado pelos alunos dessa escola particular, devido as suas características, a vastidão do espaço que ela concedia possibilitava fugas e esconderijos, como ocorreu em alguns momentos, além de haver outras maneiras de burlar o reconhecimento de cada aluno em suas respectivas turmas. Trago, abaixo, o exemplo de uma situação ocorrida na escola.

A função que eu exercia na escola me incumbia de, ao final do ano letivo, propor modificações nas turmas de mesmo ano – eram duas turmas. Ou seja, precisava misturar os alunos para dar certo equilíbrio na turma de acordo com seus perfis⁴¹, habilidades e condutas, pois melhor era não deixar juntos aqueles que poderiam comprometer a aprendizagem um do outro. Se tivessem dois alunos com perfil de liderança, o ideal era colocar cada um em uma turma. Dessa forma, após estudar os perfis e características, dividi e misturei as turmas e, no início do ano letivo, os professores e alunos foram avisados da mudança, assim como souberam das justificativas, pois a escola, além dos motivos que elenquei acima, trabalha com a perspectiva de que no mundo do trabalho não escolhemos com quem vamos trabalhar. No começo, professores e alunos se confundiam. Ir para a turma ao lado, sendo da outra, ocorreu algumas vezes. Além disso, houve um movimento proposital

⁴¹ A escola entendia que atentar para as características dos alunos possibilitava explorar o que de melhor o aluno trazia com ele.

dos próprios alunos, pois alguns foram relutantes com a mudança porque o melhor amigo ficou na outra sala ou porque não tinha afinidade com alguém da turma nova.

Muitos alunos pediam para trocar, voltar à turma antiga ou diziam que iam pedir para os pais solicitarem a mudança, em uma espécie de ameaça. Um dia precisei dar aviso em uma turma e, durante essa intervenção, identifiquei que havia um aluno que não era pertencente àquela turma, e eu disse: “Fulano, o que está fazendo nessa turma? A tua turma é a outra!”. A professora olhou para ele e disse: “não acredito, é sério? Não acredito que tu fizeste isso comigo, fulano”. Ele, para tentar me convencer e me colocar em dúvida, disse: “mas eu sou dessa turma”. Nenhum dos alunos o delatou, mas ficaram à espera da minha reação diante daquela afirmação incisiva e convincente. Respondi: “não, não é, pode pegar tuas coisas e vir para a tua sala”. Os alunos riram, e ele então veio comigo. Essa atitude repetiu-se em outros momentos, não com o mesmo aluno e não comigo, mas para testar e tentar subverter a imposição da escola, pois não aceitavam serem separados dos amigos mais próximos e da sua antiga turma. O aluno exerceu poder ao resistir à configuração das novas turmas, pois foi-lhe dada uma situação e, conforme diria Certeau, agiu no momento oportuno para responder ao que lhe foi imposto. Agiu de forma astuta sobre as estratégias da instituição e, trazendo novamente Michel de Certeau, o aluno operou dentro do campo minado do inimigo.

Outro elemento dessa situação foi a não delação dos colegas, pois todos sabiam que o aluno não era daquela sala e nada fizeram, nem mesmo aqueles que eram da outra turma ano passado e que estavam misturados nesse ano delataram o colega – aqueles que, segundo o aluno, seriam o motivo de sua revolta por não serem tão próximos a ele. Isso se apresenta a mim também como uma burla e como uma característica de parceria entre os pares, frente a alguém que, de certo modo, hierarquicamente está acima deles. Por mais que ambos exerçam poder, a instituição escolar é aquela que pode trazer sanções e impedimentos imediatos aos alunos e que faz com que a parceria entre eles prevaleça, a fim de confrontar a norma. Essa não delação dos colegas também rompeu com a norma da escola, pois imaginava-se que algum aluno iria expô-lo – algum colega que não fosse tão próximo dele ou até mesmo, como forma de brincadeira, algum amigo – mas ninguém o entregou, pois ali estava eu que, além de representar a instituição, cumpria a função de chamar a atenção do aluno, apontando seu erro. A tática

apresentou-se, portanto, em dois momentos: a) na ação do aluno que estava em uma sala de aula que não era a sua, porque queria demonstrar sua insatisfação frente à mudança de turma e b) na ação coletiva dos alunos em não delatar o colega, agindo massivamente para contornar a regra.

Outra atitude que mostra a ruptura dos alunos e, sobretudo, a parceria deles, foi uma situação ocorrida na mesma escola, mas com outro aluno – dessa vez um aluno de um ano à frente. Ocorreu que alguns alunos, dois ou três, de uma mesma turma, estavam querendo escapar de uma aula e começaram a sair em direção ao portão da escola. Uma funcionária da escola, ao lado do monitor, foi em busca desses alunos que tentavam fugir. Chamaram por um aluno que acabou voltando, pois conseguiram identificá-lo e chamaram-no pelo nome. Como estavam distantes do portão da escola, pediram ajuda ao aluno que voltou para identificar quem estava tentando sair. Perguntaram a ele quem era o aluno ou a aluna que estava tentando fugir. O aluno então agachou, forçou os olhos para demonstrar que estava tentando identificar e disse: “não sei, não conheço”. Virou às costas e voltou para a escola. A saída encontrada pelo aluno foi reconhecida pelo monitor que, ao falar com a funcionária – que estava indignada pelo ocorrido – admirou a atitude do aluno em defender o colega, pois era nítido que o aluno sabia quem estava no portão, já que ambos eram da mesma turma e fugiam juntos naquele momento. O aluno não quis delatar e, sem remorsos ou arrependimentos, representou bem a tentativa de “ajudar” a identificar, demonstrando, de certo modo, a escolha que fez naquela situação.

O aluno poderia ter delatado o colega ou a colega por entender que poderia escapar de uma sanção maior, já que se sabe que ele conhecia quem estava fugindo, pois saíam juntos e eram colegas, mas preferiu não apenas interpretar que estava tentando ver, como, ao final disso, negou-se a dizer quem era, dizendo que não conhecia. Como os funcionários não podiam afirmar que ele sabia quem era, restou a indignação por parte de uma funcionária e o reconhecimento do monitor frente à saída encontrada pelo aluno diante de um pedido para que delatasse o colega. Entre entregar o amigo ou a amiga, escolheu reinventar a situação. A não delação do aluno talvez possa ser vista como uma afronta por alguns, mas a mim soa como um senso de coletividade, um enfrentamento, e um pôr-se em risco, assumido pelo aluno para burlar o jogo da escola. Refiro-me ao jogo que a escola

visa a produzir, como bem disseram Varela e Alvarez-Uria (1992, p.92), para melhor governar: “romper laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade (...)”.

Essas duas situações que entendi como sendo um ato coletivo de subversão fizeram-me lembrar de Nilda Alves (2001) que, ao analisar fotografias sobre a escola, criadas por Robert Doisneau, trouxe a dimensão da solidariedade, em que, por exemplo, em uma das imagens, é possível ver um aluno soprando “a cola” para o colega que é interrogado pela professora. Essas duas situações que eu expus, de certo modo, assemelham-se à imagem analisada por Nilda, pois trazem não só o auxílio em escapar, mas o enfrentamento à instituição em um viés da solidariedade, identificável nas situações apresentadas.

Ainda nessa direção de cabular⁴² a aula, outra situação que ocorria na escola particular era a fuga de uma aula em que alguns alunos não colocavam tanta importância quanto outros componentes curriculares e, por essa razão, usavam o momento dessa aula para faltar, cabular, sair com bilhete autorizado pelos pais etc. Essa atividade acontecia semanalmente na escola. Fazia parte das atividades diversificadas oferecidas pela escola. Como disse, nem todos os alunos levavam a atividade a sério, muito porque, para alguns, o tradicional sistema de sala de aula, com quadro, provas e realização de exercícios, ainda era a concepção ideal de aula e, como a atividade não tinha essas características, era, por vezes, deixada de lado em grau de importância. Sendo assim, no momento em que ela ia iniciar era necessário armar uma forma de combater a fuga de alguns alunos. A ajuda de sempre era a do monitor que já sabia por quais locais os alunos fugiam. Porém, não dava conta de contê-los sozinho, pois precisava se posicionar em algum lugar e não podia, portanto, estar nos vários locais possíveis dessa fuga⁴³. Tínhamos a orientadora educacional que, de certa forma, era a referência daquela atividade. Eu também ajudava a contê-los antes de começar a reunião de professores, coordenada por mim, e que ocorria um pouco depois de essa atividade iniciar aos alunos.

⁴² É o mesmo que não comparecer à aula.

⁴³ Em termos de extensão, a escola tinha um espaço bastante vasto.

Então, em certa ocasião dessa atividade, um aluno estava fugindo em direção ao ginásio⁴⁴. O monitor avistou-o e, em seguida, eu o vi saindo, mas como era um aluno que costumava fingir⁴⁵ que a conversa não era com ele, quando interpelado pelo monitor, ele então pediu a minha ajuda para contê-lo. Nesse caso, sempre que eu estava na escola, era solicitada por esse funcionário para ajudar a convencer o aluno a voltar para a sala de aula. Conto isso porque, naquele momento em que o aluno estava fugindo, o monitor me olhou e disse: “vai ter que ser você”. Vou atrás do aluno e o chamo: “Fulano, aonde tu vais?”. Ele parou e respondeu: “no banheiro”. Eu respondi, tentando contra-argumentar: “mas tem banheiro aqui dentro da escola, fulano”. Ele olhou, sorriu e disse: “é que é o número dois⁴⁶”. Não fiz nada além de rir e dizer: “vai, mas volta”. Se ele voltou, não sei, porque tive que, em seguida, ir para a reunião de professores, mas a sagacidade com que saiu da situação foi interessante, uma vez que era sabido por nós, equipe diretiva, que os alunos preferiam usar o banheiro do ginásio ao de dentro da escola, quando se tratava de “número dois”, e ele provavelmente usou esse argumento por saber disso.

Afirmo porque a justificativa, embora convincente, não condiz com a conduta que levavam normalmente nos dias em que havia aquela atividade – que era a de sair e querer fugir da aula – o que dava, então, certo grau de desconfiança da afirmação dele. Mas, como disse, não procurei, no dia seguinte, saber se voltou ou não para a atividade. Essa tática usada pelo aluno possibilitou barrar minha atitude, pois, como foi para o campo escatológico, não foi possível argumentar, embora pudesse argumentar em favor de usar o banheiro da escola, mas o inesperado de sua resposta travou a ação institucional; a astúcia com que resolveu a situação me impediu de querer saber se voltou ou não para a atividade, já não importava mais. Embora não fizesse sentido para nós a ida dele ao banheiro naquele momento, já que não era intervalo e estava apenas trocando os períodos, mas o aluno utilizou-se da própria regra para burlar: quem iria impedi-lo de ir ao banheiro?

Outra situação que pode ser vista como uma tática é a que ocorreu também na escola particular. Durante o período em que estive lá enquanto orientadora

⁴⁴ Se fosse para lá, poderia sair por um lugar facilmente ou, até mesmo, ficar lá sentado até o horário de ir embora, já que essa atividade era a última do dia.

⁴⁵ O monitor volta e meia relatava dificuldades para lidar com o aluno, pois, na maioria das vezes, ele se negava a fazer o que ele pedia.

⁴⁶ Forma popular de dizer “defecar”.

pedagógica, recebíamos⁴⁷ a reclamação de alguns professores a respeito do comportamento de um aluno que, embora se destacasse em muitos aspectos, agia, por vezes, com alguns colegas de forma indevida e desrespeitosa, segundo relatos. Em uma das conversas tidas com esse aluno, eu participei a pedido da orientadora educacional, uma vez que ela já havia conversado outras vezes e achou, naquele momento, que a minha presença poderia trazer alguma diferença, dadas as outras tentativas⁴⁸. O aluno foi chamado dessa vez porque passou a mão, por cima da calça, nas nádegas do colega. O colega não era íntimo dele, o que apaziguaria, caso fosse; pois, atos assim poderiam ser considerados rotineiros entre amigos, principalmente amigos homens. Como não era o caso, a conversa deveria acontecer de maneira a cessar atitudes que pudessem violar o corpo do outro.

Ao conversar com o aluno, expusemos todas as situações que implicavam aquele feito, frisando que não podemos tocar no corpo de outra pessoa sem a anuência dela. Após explanarmos o ocorrido e orientarmos sua conduta, o aluno pediu a palavra e disse que concordava com tudo o que dizíamos, mas disse que não conseguia controlar essas brincadeiras e que, para isso terminar, de uma vez por todas, seria necessário chamar dois amigos que foram, segundo ele, os iniciadores de todo esse problema. O aluno, dotado de extrema sagacidade, então, disse que já não aguentava mais aquilo e pediu para que chamássemos os outros dois para ali encerrar a situação, pois ele, sozinho, não conseguiria. Concordamos, eu e a outra orientadora, e chamamos os dois à conversa que, ao serem colocados a par da situação, começaram a rir pelos termos que usamos e pela situação colocada, parecendo não acreditar que estavam ali para aquilo. Mesmo rindo, concordaram com o exposto e encerramos o assunto.

Mesmo que a situação tenha tornado a acontecer entre eles, os amigos, a solução que o aluno deu para aquela chamada de atenção foi um acontecimento, porque 1) concordou com o que a instituição lhe dizia, já sendo um meio de subverter, porque este ato surpreendeu, já que esperávamos muita argumentação, negação e resistência às acusações, e 2) trouxe dois amigos para a situação,

⁴⁷ Em especial a orientadora educacional, haja vista que conversar com os alunos dizia mais respeito as suas atribuições do que as de orientadora pedagógica que, em geral, são relacionadas ao professor.

⁴⁸ Saliento que na escola não era minha função conversar com os alunos, exceto quando se tratava de aprendizagem, embora essa também privilegiasse uma conversa/orientação com o professor e não com o aluno, porém, acreditávamos que a parceria orientadora pedagógica e orientadora educacional funcionavam e, por isso, em alguns casos, a orientadora educacional contava comigo.

atribuindo, inclusive, culpa a eles; delatou os amigos, mas provavelmente foi a maneira que ele encontrou de sair daquela situação, pois, talvez, os encaminhamentos poderiam ter sido outros, se não tivesse agido daquela forma. Aqui também se vê a relação do coletivo frente à instituição e uma espécie de parceria ou, para usar as palavras de Nilda Alves, solidariedade, que marca as relações desses três alunos. Os dois amigos captaram a mensagem do que ali ocorria e concordaram com o exposto, pois poderiam ter escolhido eximir-se da responsabilidade e negado as acusações do amigo, mas, ao deparar-se com a instituição, optaram por defender seus interesses. Escolheram apoiar-se, mesmo que isso significasse uma consequência mais tarde.

Também na via da astúcia, uma situação ocorrida na escola pública chamou minha atenção devido ao inusitado do fato. Eu estava sentada em um banco, no interior da escola, e, após o sinal, percebi que ao meu lado havia três alunas sentadas com roupas de praticar esportes e que não saiam daquele lugar. Supus que teriam educação física e esperavam por alguém, pois o sinal já havia apitado. Em seguida, chegou uma colega, que provavelmente era quem esperavam, e uma delas olhou e disse a ela com um tom repreendedor: “ah não, cadê a tua roupa?”. Referiam-se à prática de educação física que só era possível realizar com roupa apropriada e, presumiram que ela não faria, uma vez que a aluna apareceu de calça jeans, e aqueles que a usavam eram impedidos de permanecer na aula e ficavam, deste modo, no pátio, à espera da próxima aula. A aluna então disse a elas que a calça estava na mochila e retirou-a de lá e vestiu-a em cima da calça jeans, subvertendo a lógica de que não era permitido usar calça jeans.

Ela estava aparentemente de roupa apropriada, mas usava calça jeans embaixo daquela roupa. Inventou uma alternativa para 1) facilitar a retirada da calça, 2) agradar o professor e 3) adequar-se às regras. A atitude da aluna pode ser contestada do ponto de vista de que ela poderia se machucar ao realizar atividade com roupas não flexíveis, mas há um ponto possível de levantar a partir dessa atitude, aliada a outras observações que fiz sobre a educação física naquela escola: boa parte dos alunos usava calçado impróprio para atividade física, com solado fino e aparentemente sem conforto à prática esportiva, o que poderia prejudicar a atividade da mesma maneira, se essa fosse a justificativa para o uso obrigatório. No entanto, sobre os tênis usados não eram feitas objeções, importava é vir com roupa

apropriada. Para romper com o paradoxo, a aluna então optou por vestir uma roupa apropriada em cima da roupa inapropriada. Se o uso do tênis não impedia a prática, o uso da roupa flexível por cima de uma inflexível também não deveria. Ainda que possamos pensar que essa atitude da aluna carecia de sentido, torna-se dizível que naquele ato há algo a se pensar sobre não permitir que participem da educação física, caso estejam com roupas consideradas inapropriadas. Faz pensar sobre a incongruência que a imposição pode gerar, a ponto de uma aluna, para satisfazer a norma, utilizar-se da criatividade de vestir uma roupa por cima da outra.

Talvez haja um acordo pré-estabelecido sobre a educação física, pois quem está de calça jeans nem vai para a aula, em uma espécie de “não adianta vir aqui porque na minha aula não entra”. Os monitores sempre circulavam pela escola e, em um desses momentos, comentei com uma monitora, que via alguns alunos pela escola, e questionei se era falta de professor ou se tinha a ver com a educação física. Ela respondeu que alguns eram por falta de professor, mas outros eram por não virem com roupa apropriada para educação física ou chegarem atrasados e o professor não deixar mais entrar. Sobre a roupa da educação física ela disse que muitos faziam de propósito, justamente para não participar das atividades e que “depois estão desesperados no final do ano pelo excesso de faltas na disciplina”. Comentei que na escola em que trabalhei ocorriam situações parecidas em relação à educação física, de alunos que iam com calças jeans ou chinelos para não participar das atividades.

Essa relação com a educação física é marcada por muitas disputas: cabular aula, impedir o aluno de assistir à aula, usar roupa inapropriada de propósito, entre outras situações que a educação física parece suscitar aos alunos e professores. Em geral, quem estava de calça jeans ou outra roupa considerada inapropriada para a prática de esportes, automaticamente, ficava no pátio, sem se dar ao trabalho de tentar participar da aula, pois sabiam que seriam barrados. Algumas vezes me deparei com os monitores indo ao encontro dos alunos no pátio e muitos argumentavam ser a educação física o motivo de estarem ali. A situação de estar no pátio também era movida por ausência de professor ou por término de prova. Ficava difícil de saber quem estava matando aula, quem estava sem professor e quem

havia terminado uma prova mais cedo⁴⁹. Alguns, eu percebia que não iam para a aula para terminar trabalho de outra matéria, pois ficavam no pátio concluindo suas tarefas. São táticas utilizadas pelos alunos para tentar romper com a norma e, por mais que pareça o caos pensar assim, em todos os casos, parecia haver mais alunos regulados e com medo das sanções do que alunos propensos a subverter as normas escolares, se pensarmos, por exemplo, no número de alunos da escola com o número de alunos que, de fato, produz a ruptura dessas tentativas de normalização. Como já disse em outro momento, o cenário nem sempre é tão caótico como se narra cotidianamente, desde que não se vejam as ações dos alunos como circunstâncias a serem eliminadas.

Outro exemplo é a de um garoto que, ao sentar ao meu lado no banco externo da escola, disse que estava ali porque não tinha aula de educação física. Questionei porque não havia ido novamente para a educação física, já que em outro momento também havia me relatado o não comparecimento. Ele disse que no dia anterior havia feito educação física e pediu ao professor para parar, pois começou a sentir dor na perna. Argumentou que estava acima do peso e continuar fazendo as atividades poderia machucá-lo. Esse exemplo, aliado aos demais, subvertem a prática de educação física e podem ser vistos como táticas dos alunos, que encontram maneiras de burlar e vão produzindo suas maneiras de viver o cotidiano escolar – mais precisamente o cotidiano da educação física. Embora seja mais presente com a educação física, por ser algo mais visível, não estarem com roupa esportiva, essas relações estabelecidas com a educação física também podem ser vistas com outros componentes curriculares, em que os alunos não vão para aula e ficam pelo pátio.

Ainda com o mesmo aluno, perguntei sobre um episódio que havia presenciado semanas anteriores, em que sugeri a ele que fosse para a aula e conversasse com a professora de geografia sobre a possibilidade de levar o trabalho em outro dia, pois a justificativa dele em não ir para a aula era a de que não havia trazido o trabalho e a professora iria brigar. Ele então disse que a professora permitiu que entregasse o trabalho em outra aula. Nesse momento em que conversávamos sobre a entrega do trabalho, o aluno avistou o monitor e prontamente olhou para o lado oposto ao qual ele surgia, como se tivesse se

⁴⁹ Na escola particular os alunos eram mantidos dentro de sala de aula quando terminavam as provas.

escondendo, evitando ser visto. Indaguei o que tinha acontecido que o fizera virar o rosto e ele aproveitou para relatar que três alunas próximas do nosso banco estavam matando aula. Perguntei como sabia que estavam matando aula e não uma ausência de professor ou inapropriadas para praticar educação física, por exemplo. Ele então disse: “elas olharam para o outro lado quando o monitor apareceu”.

Por ser aluno, talvez identificasse mais facilmente os códigos implícitos e as fugas recorrentes, pois também fez o mesmo momento antes. Disfarçar o olhar poderia querer dizer “medo de ser pego”. Embora a relação com os monitores parecesse boa em sua maioria, ainda assim esses representavam a instituição e, enquanto instituição, deveriam fazer valer as regras pertencentes àquele espaço.

Os monitores circulavam bastante pela escola a fim de evitar dispersões e controlar os alunos, tanto que, em certo dia de observação, um deles perguntou se eu não tinha aula, ao que respondi não ser aluna. Aproveitando a deixa, disse a ele o que estava fazendo lá e então contei um pouco da pesquisa. O monitor disse que gostaria de conhecer todos os alunos e que a realidade dessa escola era diferente das escolas de periferia onde já trabalhou, em que foi possível conhecer um a um. Salientou, apontando para duas meninas que estavam no pátio, que perguntaria a elas por que estavam ali e que, mesmo que dissessem algo convincente, poderiam estar driblando-o, já que não tem controle e não conhece todos os alunos para saber, de fato, quem fala a verdade e quem quer ludibriar. Falei a ele que percebia que alguns alunos poderiam se infiltrar no grupo dos que estão sem roupas apropriadas para o esporte, alegando estarem na mesma aula e, assim, ficarem ausentes de suas verdadeiras aulas, parecido com o que havia dito a uma monitora. O monitor concordou e disse que isso poderia mesmo acontecer. Isso faz ver, de forma mais destacada, outra característica das táticas: causar confusão às estratégias, valendo-se de suas incoerências e de sua vigilância constante para confundir-lhe.

Não é possível prever e garantir que tudo se conduzirá conforme se espera e se idealiza. Ainda que se promovam certos ajustes e previsões sobre como devem agir dentro e fora da escola, há alunos que não se deixam representar e tomam a frente para dar conta de garantir seus lugares, como é o caso do grêmio estudantil⁵⁰, que havia retomado sua função um pouco tempo depois de eu estar inserida na

⁵⁰ Organização que tem como finalidade representar os estudantes na escola.

escola de ensino fundamental. No começo da estada na escola, percebi que havia espaço para o grêmio, mas a porta estava fechada e havia deduzido, em princípio, que não havia representantes. Mas, depois, em um dos momentos em que estava na escola, no turno da tarde, uma menina puxou conversa comigo, perguntando se eu estudava ali. Ela estava sentada ao meu lado no banco e me disse que esperava por uma aluna do turno da tarde para conversarem sobre a chapa para as eleições do grêmio estudantil⁵¹. A menina, que depois contou que era do turno da noite, disse que estava montando a chapa para concorrer ao grêmio estudantil e que já era da liderança atual, mas que a gestão tinha se desarticulado e havia sobrado ela e mais outro aluno. Ela queria chamar mais pessoas para construírem a nova chapa.

Perguntei se já tinham propostas para os alunos e ela disse que sim, mas que precisava juntar o pessoal para pensarem um pouco mais. Questionei se haviam conquistado algo em seu período de gestão e ela disse que conseguiram merenda diferenciada para o pessoal do noturno e que ela sozinha fazia as carteirinhas estudantis para os colegas. Além, claro, de representatividade. Comentou sobre a ocupação que ocorreu na escola no ano anterior e do quão era difícil se manter devido à falta de apoio e às desarticulações. Ela veio no turno da tarde, horário do intervalo, pois não podiam sair em horário de aula para articular sobre o grêmio. Dessa forma, organizavam-se conforme dava, e aquela foi a maneira que encontrou de conversar com a aluna no turno inverso a fim de agregar o nome na chapa. Pareceu-me importante a articulação da aluna e o entendimento das razões de um grêmio estudantil. Tempo depois das eleições, passei a ver o grêmio aberto e com alunos circulando e entrando no espaço, situação que não ocorria anteriormente a isso. O grêmio estudantil ficava aberto, e alguns alunos do turno inverso chegavam ao espaço para mantê-lo acessível aos demais colegas. Algumas mobilizações começaram a ocorrer, como é o caso do mural da escola, em frente ao grêmio estudantil em que havia frases que contemplavam a diferença: “beijo homem, beijo mulher, tenho o direito de beijar quem eu quiser”; “as gays, as bi, as trans e as sapatão tão tudo organizada para fazer revolução” (sic).

A partir do que foi posto no mural, pode ser entendido que os alunos e alunas pertencentes a esse espaço estão pensando as diferenças e movimentando a escola e o pensamento que nela circula. Propiciam e instigam o pensamento de

⁵¹ Depois pensei que o desejo dela em saber se eu estudava na escola era para convidar-me para a chapa, pois parecia engajada em buscar novos membros para compô-la.

crianças e adolescentes que vivenciam o cotidiano escolar, trazendo rupturas ao senso comum que visa a condicioná-los e direcioná-los, muitas vezes, a um único caminho. Ao pôr em circulação outros discursos, vozes, até então ouvidas com menos intensidade, podem produzir outros modos de ser aluno, articulando-se em prol de um coletivo, a favor das diferenças.

Outro exemplo disso ocorreu na mesma escola. Ao observar o recreio do ensino fundamental, vi três alunos brincando, dois meninos e uma menina. A ideia da brincadeira consistia em proferir um xingamento e sair correndo, a fim de que os demais corressem atrás daquele que xingou. O revezamento era imediato. Um xingava, e os outros corriam atrás. E em uma dessas trocas, um aluno disse “bicha⁵²”, e um menino e uma menina repreenderam-no dizendo: “isso não é um xingamento”. Ninguém correu atrás dele. Do mesmo modo que o grêmio estudantil fez um cartaz desconstruindo senso comum e evitando a produção de padrões e condutas corretas, esses dois alunos, ao repreenderem a atitude do colega, estão pensando diferente do habitual, do senso comum. Ao negarem “bicha” como xingamento, pôde-se dar ao termo um novo sentido, diferente do que o amigo queria empregar. Puderam dizer que aquilo não era ruim e que não poderia ser visto como ofensivo. Produziram pensamento destoante daquilo que queria se afirmar. Tal como o mural do grêmio, aqueles dois alunos pareceram, ao modo deles, celebrar a diferença e negar aquele preconceito disfarçado de brincadeira.

Em face desses dois movimentos ocorridos na escola – o grêmio estudantil e a negação de brincadeiras preconceituosas –, também cabe lembrar as ocupações nas Escolas Públicas que movimentaram o país no ano de 2015⁵³ e 2016⁵⁴. A primavera secundarista, como ficou conhecido o movimento dos estudantes, deixou marcas, como, por exemplo, o vínculo mais estreito com a escola e a relação dos alunos com situações que envolvem decisões e posicionamentos⁵⁵. O enfrentamento de alguns alunos foi tão resistente contra a reforma do ensino médio e ao teto de gastos que chegou a ocorrer a suspensão do Exame Nacional do Ensino Médio

⁵² O aluno queria referir-se de modo ofensivo aos homossexuais.

⁵³ Motivadas pelo movimento de estudantes secundaristas de São Paulo, ao mobilizarem-se contra a reorganização curricular das escolas em um único ciclo. Foram quase 60 dias de ocupações, envolvendo mais de 200 escolas.

⁵⁴ Mobilizadas por estudantes de todo o país como forma de protesto à reforma do ensino médio e ao teto de gastos previstos pelo governo federal com educação.

⁵⁵ Como pode ser visto na reportagem do jornal O Globo sobre o legado das ocupações em 2015 e 2016: <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>

(ENEM) em algumas escolas, pois nelas estavam programadas a realização das provas do ENEM, mas não puderam ser realizadas naqueles espaços em virtude das ocupações. Essas resistências fazem verter a potência do cotidiano e dos seus praticantes, que, ao subverterem a lógica prevista, fazem-se ouvir, ainda que, às vezes, na condição de “baderneiros”, produzindo outros modos de viver a escola, que não passam pela passividade, mas interferem ativamente em seus cotidianos.

Há muitas rupturas no cotidiano escolar. Os alunos usavam a escola de diferentes maneiras, intervindo em suas ordens e fazendo outras coisas com aquele lugar marcadamente disciplinar. Na escola pública, por exemplo, o modo como se relacionavam com a escola na ida para o recreio e também no fim da aula me chamou atenção, pois percebia a velocidade com que saíam de suas salas para o intervalo ou para a saída. Em geral os alunos mais jovens, dos anos iniciais, corriam, literalmente, em direção ao pátio ou à saída, conforme era o caso. Já os alunos mais velhos, dos anos finais, iam para o pátio, reuniam-se em grupos, conversavam, riam, mexiam no celular. O pátio ficava tomado por brincadeiras e movimentos; diálogos que surpreendiam e tornavam difícil a escolha de qual cena anotar, mas nas primeiras semanas de observação, presenciei um diálogo entre três meninos, cujo episódio trago a seguir, a fim de exemplificar a potência dos cotidianos.

Um menino, que aparentava uns seis anos de idade, chamou o amigo para mostrar um machucado superficial no braço, uma espécie de arranhão/raspão, sem sangue. O amigo pareceu se preocupar e perguntou quem havia feito aquilo. O menino não sabia responder, pois não vira, só soube que foi derrubado por alguém. Enquanto isso, eu estava sentada em um banco que era encostado a uma árvore e percebi que havia um menino em cima dela⁵⁶. O menino que estava na árvore ouviu todo o diálogo dos amigos, assim como eu, pois ele aconteceu na nossa frente. Quando os dois se retiraram e iam começar uma corrida, proposta pelo menino que estava machucado, o menino que estava na árvore gritou: “Desculpa!”. Eu não entendi aquele pedido. Um tempo depois voltaram os dois amigos, e o menino que havia se machucado perguntou, parecendo não ter relação com o pedido de desculpa sem destino: “ô, foi tu que me derrubou?”. O menino da árvore respondeu que sim, enquanto o menino machucado fazia questão de mostrar o que havia

⁵⁶ Eu não fazia ideia de como não percebi ele subir, pois a árvore estava exatamente atrás do meu banco e para subir nela precisaria usar o banco em que eu estava.

causado em seu braço: “olha aqui, oh?!”, com certo ar de indignação, mas de forma cortês.

O amigo do menino machucado questionou: “por que tu tá aí se não pode subir aí?”, aparentando suspeita de que aquela ação queria dizer algo a mais, como se ele tivesse feito de propósito e estivesse ali escondido. O menino que estava na árvore confessou e pediu desculpa, fazendo questão de dizer que também foi empurrado por alguém e por isso ocasionou tudo aquilo; também relatou aos dois que levantou correndo e subiu na árvore porque teve medo. O menino que estava machucado aparentou cordialidade e disse que não tinha problema, demonstrando que estava desculpando-o, mas ficou interessado em saber mais sobre o ocorrido. Ele parecia querer mais provas de que foi derrubado por acidente e não por vontade do outro. Foi então que o menino da árvore disse que o “encontrão” deles ocasionou um galo em sua cabeça e perguntou se o menino e o amigo dele queriam ver. Quando pensei que os dois iam dizer que não precisava, os amigos fizeram questão de dizer sim, principalmente o menino machucado. O menino desceu até um pedaço da árvore, de forma que os dois pudessem tocar no seu galo, criado em questão de minutos, segundo ele. O menino da árvore disse que ia lhes mostrar e começou a tocar na própria cabeça, a fim de achar o galo. Encontrado ou não o tal galo, ele pegou a mão do menino machucado para que ele sentisse o local em que o galo estava. O menino da árvore disse: “pode ver, está mais alto que nos outros lugares da cabeça”. O menino machucado disse um “ah” meio desanimado, talvez por não ter sentido relevo algum, mas não querendo levar a situação adiante, convidou o menino da árvore para brincar, e os três saíram, então, correndo pelo pátio.

Embora a situação relatada não apresente rupturas dos alunos que estejam relacionadas diretamente à instituição, chama atenção à forma como foi resolvido o ato pelos alunos que, talvez, se tivessem em companhia de adultos, poderia ter tomado outra proporção, como é o caso de outra ocasião que presenciei; não querendo, com isso, apologizar de que não deva ocorrer a intervenção de um adulto em momentos em que demanda cuidado e atenção frente a uma possível violência. O que pretendo assinalar é como as intervenções dos adultos, em algumas situações, podem silenciar e impedir a resolução de um problema por meio da conversa. Eis, então, a situação ocorrida em uma turma de pré-escola.

Dois alunos, amigos, estavam próximos a mim recontando a história que haviam escutado da professora um pouco antes de eu estar ali presente. Em seguida voltaram para as classes para pintar uma atividade que estavam desenvolvendo. Um deles retornou a mim para mostrar que o lápis dele estava bem apontado e afiado. Eu vi e concordei que realmente estava. Ele quis experimentar em mim e eu dei meu dedo, demonstrando, após ele espetar, dor, embora não tivesse doído realmente, apenas senti a ponta. Mesmo assim, pedi para que tivesse cuidado com ele e com os demais colegas, pois poderia machucar alguém. Ele voltou para a classe e mostrou ao amigo, pedindo para colocar no dedo dele, tal como tinha colocado no meu. O amigo hesitou, mas ele seguiu insistindo, dizendo que não ia doer, prometendo que só ia encostar. Mesmo desconfiado o amigo deixou com que ele encostasse. Ele não apenas encostou, mas pressionou a ponta do lápis no dedo do colega. Imediatamente a outra criança começou a chorar. A professora foi ao encontro dos dois para saber o que tinha ocorrido, e o menino que espetou justificou que estava emprestando o lápis para ele e sem querer acabou encostando ao dedo dele. A professora então se voltou para o menino que espetou e reafirmou: “foi sem querer né, fulano?”. Ele respondeu que sim e tornou a argumentar que estava emprestando o lápis quando isso aconteceu. O amigo seguiu chorando e foi levado para lavar o rosto e voltar às atividades. O menino que foi espetado nem teve a chance de falar o que tinha acontecido e como já teve a afirmação da professora de que tinha sido sem querer, restava para ele, naquele momento, parar de chorar e seguir o dia.

Esse episódio reflete as recorrentes situações em que as crianças são silenciadas, sem a possibilidade de falarem e de serem ouvidas. Na outra situação os meninos conversaram e puderam ouvir um do outro o que havia acontecido – com todas as suas possibilidades de criação –, mas nessa situação o aluno que foi machucado sequer pôde falar a respeito, já que se afirmou, com certeza, que havia sido sem querer. Quem espetou conseguiu fazer valer sua voz, enquanto quem foi espetado se silenciou. O aluno que espetou conseguiu escapar da sanção que poderia ter causado aquela atitude e, conhecendo o jogo da escola, decidiu valer-se de outra história, confirmada, inclusive, pela professora. Talvez se ele tivesse falado que foi de propósito, a situação não teria desenrolado da mesma forma e, conhecendo as regras, decidiu negar. Mesmo sem ter tido a intenção, a professora

acabou ajudando o aluno que espetou a se livrar de qualquer consideração sobre o ato, além de ter impedido de mostrar aos dois que aquela atitude poderia causar algo mais grave. Talvez para evitar a balbúrdia que poderia trazer a possibilidade desse diálogo, o outro é impedido de falar e fez-se valer o que o adulto disse, ciente de que apaziguar de imediato é melhor do que entender o ato e procurar ouvir os envolvidos. A estratégia, então, parece funcionar para resolver um problema, não para solucionar um conflito que demandaria, nesse caso, um pouco mais de tempo.

Já na direção de identificar os processos que pretendem produzir alunos atentos e disciplinados, em uma conversa que tive com um aluno⁵⁷, ele disse fazer uso de remédios para dormir e para ter atenção. Começou a falar sobre os remédios que tomava e para que serviam cada um, sendo um deles a Ritalina⁵⁸. Disse que aos cinco anos começou a tomá-los. Perguntei por que ele tomava, e respondeu: “sabe que eu não sei mesmo, vou perguntar para a médica”. Voltei a questionar de outra forma: “quando você começou a tomar, aos cinco anos, foi por qual motivo, ninguém lhe disse?” Ele então respondeu: “ah, porque eu sou hiperativo”. Falou, então, que a psicóloga lhe disse que era hiperativo e sugeriu um médico. O médico, por sua vez, receitou Ritalina. Desde então ele toma, e as dosagens só foram aumentando. Esse aluno deveria ter uns 14, 15 anos de idade. Talvez a dúvida dele se desse em relação a hoje, de por que ainda tomava. Além desse remédio, que teoricamente é para deixá-lo mais atento, ele falou que tomava outro para dormir e acalmar. Perguntei se esses remédios faziam o efeito que prometiam, como concentrar-se mais, e ele disse “mais ou menos”, pois, às vezes, ele precisava fazer uma prova com o máximo de silêncio possível para conseguir, o que implicava dizer que o remédio não fazia tanto efeito assim. Sobre o remédio para dormir, ele achava que tinha viciado, porque há poucos dias estava sem a medicação e só conseguiu dormir depois das cinco da manhã, segundo ele; e quando tomava, ele dormia entre 21h30min e 22h00min.

Esse é um caso que me deparei em uma conversa com um aluno e que trago para problematizar acerca da busca por diagnósticos que não são casos tão

⁵⁷ Era um aluno que, sempre que podia e queria, conversava comigo.

⁵⁸ Segundo o site Tua Saúde, “a Ritalina é um remédio, que tem como princípio ativo o Cloridrato de Metilfenidato, usado para combater a sonolência excessiva (...) com bom controle mental, atua no sistema nervoso central, mantendo o estado de alerta e pode ser encontrado em forma de comprimidos ou cápsulas” (Fonte: <https://www.tuasaude.com/metilfenidato-ritalina/>). .

incomuns assim. Frases como “esse tem laudo”, “fazer um encaminhamento” e “esse não tem laudo, mas deve ter algum problema”, são constantes e, a meu ver, precisam de responsabilidade quanto ao ato enunciativo e definitivo de sua condição. O discurso médico invade a escola e é tido, muitas vezes, como resposta para os motivos dos desacordos com a norma. Em relação às doenças previstas para aqueles que não agem a favor da norma, tem-se o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). O aluno, ao ser diagnosticado com essas doenças, é levado à condição de laudado, e tudo pode ser explicado a partir de então. Faz com que as atitudes fora da norma sejam estigmatizadas e vistas como um problema, mas agora com explicação científica. A leveza de saber que o aluno agia daquela maneira porque, *de fato*, tinha problemas, faz com que eu relembre a passagem de Sayão e Aquino (2004), ao referirem-se à parceria escola-família, ao chamar os pais para afirmar aquilo que já se sabia: “é, tem problema em casa” e/ou “eu sabia que ele tinha algum problema!”. Aqui se pode ver outro dispositivo da estratégia, cada vez mais utilizado em nossa escolaridade contemporânea: o discurso científico como suporte para o processo de disciplinarização. Recorre-se ao discurso científico, geralmente aos discursos médico e psicológico, para autorizar e reivindicar aquilo que a instituição escolar julga faltar aos alunos.

No que diz respeito ao trato que é dado àquilo que rompe com o habitual, ao observar uma atividade em uma turma de educação infantil, em que fariam um bolo de chocolate, a professora começou a perguntar aos alunos quais eram os ingredientes da receita, no intuito de instigá-los a discorrer sobre o que fariam. Ela começou a perguntar o que ia no bolo, e eles foram falando alguns ingredientes que achavam que continha na receita. Em uma dessas, um aluno disse que o bolo levava banana. Ela pareceu pensar que ele estava provocando-a e perguntou à turma toda: “alguém já comeu banana no bolo de chocolate?” Todos, exceto o menino que havia dito sobre o ingrediente, responderam que não. Mas ele então disse: “minha mãe uma vez fez”. O inusitado fez-se presente na ação, pois não se esperava o que foi dito. A diferença, então, foi exposta, dando a entender que ela não era bem-vinda. Mesmo que o intuito do aluno possa não ter sido o de transtornar o ambiente, acabou suscitando um novo modo de se pensar sobre o que foi dito; não sobre a receita do bolo, mas o inesperado provocou não só o

pensamento dele, mas, sobretudo, o dos que ali estavam. Diante da perda de referência que se tinha sobre a situação, fez-se com que se produzissem outros pensamentos, uma nova maneira de lidar com o que estava previsto e de entender que não há uma definição, de uma vez por todas, das situações. A perda de referência sobre o modo como é feito um bolo pode aplicar-se a outras tantas ocasiões em que, por vezes, ao querer prever e definir, acaba impedindo outros modos de experienciar o cotidiano.

Também, em uma de minhas observações na educação infantil, vi alguns meninos jogando futebol e agindo de forma inesperada a partir do próprio ato inesperado. Jogavam no pátio da escola, e o que separava o pátio da rua era apenas uma cerca baixa. Os alunos jogaram durante um bom tempo sem nenhum imprevisto, até que a bola caiu para o lado da rua. Um caminhão, que passava naquele exato momento, passou em cima da bola e a estourou imediatamente. Os alunos ficaram preocupados e começaram a acusar, uns aos outros, de quem teria sido a culpa por aquilo: seria o colega que não pegou a bola, seria o companheiro que chutou muito forte, e, assim começaram um curto diálogo para decidir quem havia causado aquilo. A professora foi na direção deles e disse que estava tudo bem e que aquilo fazia parte. Eles, não satisfeitos, seguiram tentando achar um culpado, até que um aluno concluiu: “o culpado foi o caminhão”. A forma como resolveram a situação – talvez também motivada pela maneira como a professora conduziu, não tentando achar um culpado, mas tranquilizando-os de que aquilo poderia acontecer –, chamou minha atenção, da professora e também dos colegas, que ao ouvirem a justificativa do colega, concordaram imediatamente. Compreendo que essa ação mobilizou o pensamento dos alunos, criando alternativas para a situação e dando respostas inesperadas para o caso. Ainda que a professora tenha frisado que o caso não era tão grave quanto eles pensavam, há algo marcado nos alunos, porque antes de serem interpelados pela professora, já trataram de arrumar justificativas para livrar-se de uma possível punição, que, talvez, com outros professores poderia ter acontecido. Dentro do inesperado, puderam inventar.

Observei, ademais, já em outra escola, uma atividade em uma turma de educação infantil em que os alunos tinham a tarefa de criar uma paródia a partir da cantiga popular “atirei o pau no gato”. Eles iam dando sugestões de letra – que visasse ao respeito aos animais – em cima da letra original. Em meio a isso, surgiu

uma questão polêmica, pois, no momento da construção da paródia, um deles sugeriu algo sobre matar os animais e “esgoelar o gato” para que fizesse parte da paródia. As professoras ficaram um pouco espantadas com a fala do aluno e tentaram argumentar que a paródia visava ao respeito aos animais. Porém, o menino trouxe à tona um ponto que inicialmente não foi pensado. Ele disse que o avô matava galinhas e colocava na mesa para quem quisesse comer. Também disse que o avô havia matado cinco porcos recentemente. Causou espanto e fez com que as professoras argumentassem que, ao contrário dos animais, nós agimos racionalmente e, por isso, não devíamos maltratá-los.

Os alunos ouviram e seguiram adiante com a proposta; não sei se se convenceram, mas aquietaram-se diante dos argumentos das professoras. O que chama a atenção é o fato de um dos alunos ter trazido àquela situação um argumento coerente ao que estava sendo debatido e proposto, o respeito aos animais. Penso que a questão levantada pelo aluno se deu, talvez, por ele não entender a lógica de matar uns e não matar outros e o que isso tudo poderia ter a ver com respeito. O argumento foi coerente porque, embora a nossa cultura não admita que matemos e nos alimentemos de cães, gatos e outros animais considerados domésticos, isto é, aqueles que damos nome e tratamos como se fossem da família, o aluno trouxe um exemplo do seu cotidiano, em que o avô mata os animais para comer. Talvez o intuito do garoto nem tenha sido o de polemizar, mas sua justificativa foi coerente com o que estava sendo debatido e rompeu com o habitual. Por mais que possamos argumentar que culturalmente é assim, defendemos uns e matamos outros, a questão serviu para que se pensasse acerca do que o aluno havia dito, dos modos de vida levado pelas pessoas e do quão potente é o cotidiano, desmantelando qualquer possibilidade de previsão e de manutenção do *óbvio*. Pude identificar ali a descontinuidade de uma lógica idealizante de vida.

A esses mesmos alunos, após terminarem a paródia, foi-lhes proposto irem à sala multiuso a fim de ouvirem um pouco de música e cantarem com as professoras. Eles saíram correndo da sala para ir até a multiuso, mas foram chamados pelas professoras que disseram que não era para correr e pular. Eles próprios então disseram “caminhar...” em tom desanimado. Já na sala multiuso, começaram a ouvir uma música que orientava para que fizessem algumas ações, segundo o comando

da letra, como imitar uma galinha, andar rápido, imitar um sapo etc. Em uma dessas orientações da música, dois alunos acabaram se trombando e caindo no chão. Eles riram muito pelo ocorrido, inclusive permanecendo alguns segundos no chão gargalhando pelo fato. Todavia, a professora repreendeu-os dizendo que não poderiam derrubar o colega, solicitando que corressem e andassem em posições contrárias, a fim de evitarem o choque. Ainda assim os dois alunos que se trombaram pareciam que o que mais queriam era correr, derrubar e brincar um com o outro, pois quando tinham oportunidade, de acordo com as orientações da música, faziam questão de se aproximar e ensaiar uma situação parecida com a que ocorreu com eles; passavam um pelo outro rindo e querendo repetir a situação, que era mediada pelas professoras que tentavam evitar o novo encontro. Essa dimensão do impedimento que visa a evitar o caos é corriqueira e se desenha no intuito de controlar os corpos, embora, como observei na sala, tenham ensaiado alguns encontros, não ocorridos como o primeiro, mas realizados e aproveitados tanto quanto o primeiro, pois riam da situação sempre que ela se apresentava.

Em outra turma de educação infantil, observei uma atividade direcionada pelas professoras. Naquele dia, alguns alunos que terminaram a atividade começaram a andar pela sala e brincar em cima de um banco⁵⁹. Tinha um menino – que não havia terminado a atividade – que ficava embaixo do banco e, pelo que percebi, era um menino que tinha algumas condutas que desagradavam as professoras, pois em certo momento uma delas comparou a atitude de uma menina com a do menino, pedindo que ela não fizesse o mesmo que ele, que agisse diferente porque era diferente dele em aspectos comportamentais. A professora foi conversar, pedindo que o aluno saísse debaixo do banco. Alguns que brincavam sentados em cima do banco também foram solicitados que saíssem e voltassem para as classes. Eles não acataram e a professora então os tirou de cima e ergueu o banco, impedindo que eles permanecessem sentados. No entanto, havia outro banco igual àquele, mas com algumas caixas em cima. Havia pouco espaço para sentar, mas uma das meninas que estava sentada no outro sentou no novo banco, subvertendo a ideia da professora que impediu de sentar no outro banco. Essa aluna já havia terminado a atividade, enquanto outros brincavam sem ter concluído. Talvez

⁵⁹ Era um banco estreito, mas comprido, podendo comportar várias crianças sentadas.

tenha deduzido que ficar ali era mais produtivo do que ficar em sua classe, sem nada para fazer, já com a lição feita.

Nessa mesma situação do banco e do pedido da professora para não sentarem e voltarem para suas classes, ela disse para a turma, referindo-se à menina que estava resistindo a voltar ao seu lugar: “acho que a fulana está querendo ficar sem pracinha, não é pessoal?” A menina não retrucou, mas também não fez o que estava sendo pedido, o retorno à classe. Ela já havia terminado de confeccionar o material proposto, mas hesitava em voltar para a classe. A proposta, depois de fazer aquele material, era ir para a pracinha brincar, mas a professora adiantou que, se ela seguisse com aquele comportamento resistente, ela iria ficar ao lado dela ao invés de brincar com os demais colegas. A ideia então, como normalmente ocorre, é retirar da criança uma atividade prazerosa para puni-la pela desobediência. Só se viu desobediência na ação da aluna, que já não tinha mais tarefas a cumprir, mas que, mesmo assim, foi chamada a sua atenção por não obedecer à ordem irrestrita de sentar no lugar determinado pela professora.

Quando a turma finalmente foi para a praça, a professora já havia esquecido, ou, simplesmente, não manteve a punição porque a ideia talvez não fosse realmente tirar o brincar da criança, mas, no momento da desobediência, queria evitar que se repetisse aquela ação. Como não teve o sucesso esperado, a professora não manteve a advertência, entretanto a aluna pareceu lembrar que estava impedida de brincar, pois, quando estavam no pátio, a aluna ficou ao lado da professora, conforme ela tinha dito anteriormente que deveria ser. Incentivada a brincar pela própria professora, a menina disse que não, que não iria. Ela então se encostou na professora e chorou, talvez por vergonha. A professora então a abraçou, relembrou o episódio e disse que ela podia ir, mas que havia ficado surpresa com a atitude da menina, pois ela “não era assim”. A menina não disse nada e foi brincar, incentivada pela professora, após um breve diálogo.

Na minha leitura, ao negar-se, inicialmente, a ir para a atividade com os demais colegas, a aluna exerceu resistência, pois, embora demonstrando tristeza com o ocorrido, fez questão de demonstrar que iria obedecer à ordem dada pela professora em sala de aula. Não o fez na sala de aula, mas chegando ao pátio, lembrou-se das comparações e advertências. Decidiu, portanto, acatar o que havia sido mencionado dentro de sala. A atitude de não ir brincar também demonstrou um

exercício de poder. Acabou mobilizando a professora a repensar o que havia feito, já que se preocupou com o choro da menina e tratou de arrumar justificativas para o fato. Além disso, outros movimentos estão presentes no ocorrido: 1) a estratégia não quer apenas produzir culpa, quer também perdoar e 2) a estratégia busca impedir o prazer. Na situação ocorreu, então, a produção do sentimento de culpa, o perdão e o impedimento de brincar. Para mim, essas são características que provêm das estratégias e que permeiam os cotidianos escolares.

Outro episódio, agora ocorrido em outra turma de educação infantil, mais precisamente na biblioteca, tratando da condução de uma atividade que envolvia retirar e devolver livros, chamou a minha atenção por estar presente o elemento gênero durante a situação. Naquele dia, todos os alunos foram para a biblioteca com livros para devolver, a fim de poder retirar outro. A atendente na biblioteca retirou os livros infantis e colocou sobre a mesa dizendo: “aqui os livros para os meninos, têm vários de motos, carros. Vão olhando. Já vou ali pegar o das meninas”. Enquanto isso uma menina encontrou, em cima da mesa, um livro de dinossauros: capa grossa, aspecto bonito, assunto peculiar, comparado aos que estavam sendo oferecidos a eles. Ela folheou, muito admirada e interessou-se em retirar o livro para levar para casa. A atendente surpreendeu-se com o fato de a aluna estar com aquele livro em mãos e logo achou que não poderia retirar, dizendo que iria conferir se poderia pegar, mas já adiantava que achava que não fosse possível. Virou a capa da frente e deduziu que, realmente, não poderia pegar. A aluna disse “que pena”. A atendente, imediatamente, retirou o livro das mãos da menina, e colocou-o na estante.

Em seguida a atendente retornou com os livros *para as meninas* e disse: “aqui, meninas, os livros para vocês”. Eram livros de cachorro, princesas etc. Algumas meninas procuravam livros, mas consideravam chatos ou diziam, em tom desanimado: “ah, esse eu já peguei”. Mesmo assim cada uma das crianças saiu com um livro, os meninos com livros de motos e carros, e as meninas com livros de princesas. Marcam-se, assim, posições que delimitam o que meninos e meninas devem consumir. Isso se faz presente não só em relação a obras literárias, mas é possível identificar também como vão se naturalizando comportamentos ditos masculinos e femininos, direcionando eles e elas às cores que devem usar, às maneiras que devem se sentar, palavras que não devem dizer, entre tantos outros

exemplos que posicionam meninos e meninas em lugares específicos. Essa também é uma das marcas da estratégia, que delimita e produz um tipo específico de comportamento aos meninos e às meninas.

Poderia continuar narrando outros tantos eventos nessas três etapas de escolaridade, pois muitos são os episódios em que podem ser vistas a estratégia e a tática atuando. Os exemplos, histórias, eventos aqui narrados são prosaicos, acontecem na vida ordinária, mas não deixam de ser menos importantes para se observar de que modo se vive em nossas instituições escolares. Por *menores* que possam parecer, esses eventos fazem ver o incontrolável, o inusitado, e, talvez, por isso, por serem menores e incontroláveis, sejam, muitas vezes, desatendidos pelas instituições e, inclusive, pelas pesquisas. Todavia, creio que até aqui seja suficiente para ver como os cotidianos foram vividos durante minha inserção naqueles ambientes e, assim, poder ver, mais detidamente, a estratégia e a tática operando e produzindo modos diversos de existência.

As estratégias, nas situações que aqui destaquei, apresentaram-se das seguintes maneiras:

- Elas pretenderam produzir um tipo específico de conduta; uma conduta que atendesse a suas intenções – geralmente intenções moralizantes. Quando se referia às condutas das mulheres, mostrou-se sexista. Dessa forma, aquilo que fugiu às suas concepções de família e de comportamento feminino foi visto como desestruturado, reprovável.
- Com as idealizações de aluno, de família etc., a estratégia produz modos de se relacionar com esses agentes, atribuindo-lhes modelos específicos de comportamento. Ao definir o que seja um aluno ou uma família, posiciona aqueles que estão fora dessa ordem em discursos que os culpabiliza, dizendo-lhes que não sabem conduzir suas vidas. Esses discursos, ao produzirem a culpa, também pretendem salvar, ajudar e perdoar aqueles que estão em condições destoantes de suas idealizações. O prazer e o riso parecem estar fora da lógica institucional, pois aqueles que os praticam são levados ao silêncio ou à reflexão de seus atos. Silêncio esse, que é usado como um mecanismo que pretende cessar o caos ou evitar que ele aconteça.

- Outro elemento da estratégia é a confissão. Confessar-se é entendido como um processo em que o aluno, por exemplo, adquiriu consciência de que seu ato é reprovável. Atrelado à ideia de culpa, esse costuma ser um processo comum nas escolas, as quais incentivam a confissão como forma de produzir nos alunos a ideia de certo e errado.
- Ao defenderem a disciplina, os discursos justificam sua importância ao grau de aprendizagem que os alunos poderão ter se forem disciplinados. Todavia, o que pude perceber é que a investida na disciplina parece estar muito mais relacionada à vontade de silêncio e de ordem do que à preocupação com o aprendizado.
- Outra característica das estratégias é tentar romper com as possibilidades de subversão dos alunos por meio da delação. Assim, parecem incentivar a delação dos alunos – relação que também identifiquei com a confissão –, a fim de que nada fuja ao controle institucional.
- O discurso científico é usado como um aliado das estratégias, pois, dessa forma, justificam-se as definições, as exclusões, as prescrições. O discurso médico e psicológico é empregado para relevar e/ou afirmar a conduta considerada inadequada dos alunos.

As estratégias produzem a ideia de normalidade, uma vez que tentam aprisionar os sujeitos dentro de uma regularidade entendida como a correta. A tática, por sua vez, rompe com a lógica das estratégias, resignificando, por intermédio de suas práticas, o contexto definido pelas estratégias. Portanto, as táticas apresentaram-se, naqueles cotidianos, da seguinte maneira:

- Os alunos conseguiam ler o que a instituição esperava deles e usaram, a seu favor, as determinações que lhes atribuíam. Com isso, nem sempre faziam o que se esperava deles. Mesmo em um processo de confissão dos alunos, entendi que o faziam porque sabiam ser essa a atitude que a instituição queria deles. Na confissão de um ato, alguns podem fazê-lo por estarem imbuídos do sentimento de culpa, mas outros também confessam suas falhas porque sabem ser isso o que a instituição almeja ouvir deles.

- Os alunos valeram-se da regra institucional para jogar contra ela mesma. Mostraram como as estratégias são frágeis e como, por vezes, elas pretendiam moralizar, esquecendo-se de cumprir, justamente, aquilo que condenavam.
- As táticas não só escapavam das estratégias, no que poderia ser considerada uma atitude de sobrevivência⁶⁰, mas, a meu ver, mais do que isso, produziam novas maneiras de existir, diferentes das maneiras que as estratégias pretendiam estabelecer aos praticantes do cotidiano.
- Nas situações em que as estratégias demandavam delação, as táticas produziram solidariedade e parceria. Mostraram, assim, o caráter ativo das táticas, em que a passividade, como se esperava, não aconteceu. A tática produz um novo modo de se relacionar com a estratégia. Ela faz com que a estratégia precise se reposicionar e repensar novas maneiras de apreender o que escapou a sua ordem.
- Para escapar das estratégias, que, muitas vezes, requeriam condutas uniformes a todos, os praticantes do cotidiano reinventavam as imposições e faziam, com elas, outras coisas. Assim, tem-se um movimento constante das táticas, não só resistindo, mas inventando diferentes maneiras de encarar o que é posto.
- Os alunos também romperam com a ideia de referente, ao negarem discursos que pretendiam padronizar condutas e sujeitos. Essas ações nem sempre incidiam diretamente sobre a escola, como foi o caso daqueles meninos que repreenderam o discurso do amigo que usou o termo “bicha” para ofender. Todavia, recusando o estabelecido, puderam apresentar o caráter ético das práticas cotidianas.

Nas relações estabelecidas cotidianamente, foi possível ver estratégia e táticas dependendo uma da outra para existirem, isto é, relações de poder em constante exercício. As estratégias desejavam ser capazes de estabilizar, mas as táticas subvertiam a fixidez prevista, fazendo novas coisas com essa ordem. Com isso, as estratégias também precisavam se reinventar, criando novas formas de

⁶⁰ Em virtude de Michel de Certeau usar referências polemológicas para analisar as práticas do cotidiano, optei por usar esse termo que também lembra a guerra.

governo. As táticas apresentavam-se, sempre que possível, para retirar da condição de legítimo aquilo que a estratégia dava como natural e acabado. O cotidiano, no entanto, refez-se e seu praticante também, movimentando-se e resistindo às recorrentes tentativas de governo, criando, também, novas possibilidades de pensamento e de ação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da tese, procurei trazer elementos que abordassem não só a dimensão das instituições em relação às tentativas de moldar a conduta dos alunos, mas, sobretudo, a subversão do aluno frente às situações de controle e de uma idealização da vida. No cotidiano, os praticantes não agem conforme se espera, tendo em vista que o poder está em constante exercício. Ainda que muito se defenda – como se pôde observar em algumas teses e dissertações revisadas –, de que o controle e a disciplina seriam necessários para a aprendizagem, não foi isso que encontrei das observações e conversas dos e com os alunos. A vontade de disciplinar apresentou-se, na maioria das vezes, por meio de uma vida idealizada, buscando, a partir desses aspectos, uma moralização das condutas.

As práticas trazidas aqui são irrepetíveis e mostram um cotidiano inventivo, complexo, indefinível, tal como seus praticantes. Embora haja um movimento constante de trazer os alunos para a norma, como se pôde observar em diferentes situações, há também movimentos constantes de burla e de possibilidade de reinvenção. É exercido poder por todos os praticantes desse cotidiano escolar. Isso pôde ser visto nas ocasiões em que os alunos escaparam das tentativas de estabelecer um modelo específico de comportamento, tais como os grêmios estudantis, as problematizações dos tamanhos dos shorts, as solidariedades de alunos etc. Houve diversas rupturas não só frente a uma ordem mais objetiva, isto é, uma regra convencionada da escola⁶¹, mas também uma ruptura diante de um pensamento referente e naturalizado. Os alunos, ao depararem-se com a norma, tentam contorná-la – como podem. Da mesma forma, a instituição que, ao deparar-se com a subversão, visa a capturá-los e trazê-los ao idealizado, produzindo novas formas de governo.

Defendo que pensemos de um modo diferente sobre o que é ser um bom ou um mau aluno. Não quis fazer a defesa e nem quis colocar o aluno indisciplinado – visto, geralmente, como mau aluno – na categoria dos bons alunos ou torná-los bem

⁶¹ Não fugir da aula, chegar no horário etc.

vistos, pois aí talvez estivesse entrando em uma discussão e, sobretudo, em uma validação de que o que importa mesmo é estar enquadrado em algo considerado bom. Não foi isso. A defesa foi pensar a favor da diferença, daquilo que é visto como estranho e desviante por fugir dos consensos e dos imobilismos que insistem em querer normalizar e dizer como devem ser todos os alunos, todas as famílias...

A instituição escolar, em muitas de suas ações, agiu de forma a tolher os alunos em suas manifestações, impondo-lhes, na maioria das vezes, discursos moralizantes. Aquilo que era visto como caótico geralmente era impedido de se manifestar ou de proliferar. A partir disso, ponderei acerca das condutas legitimadas, e, por sua vez, as condutas estigmatizadas, que acabavam, assim, produzindo o discurso *verdadeiro* sobre ser aluno.

Além de tentar evidenciar o pensamento e as práticas dos alunos, por vezes postos em segundo plano em pesquisas que tratam sobre eles, apresentei suas formas de viver o cotidiano escolar, com todas as suas possibilidades e contradições, de modo que quem aqui ler possa pensar se são legítimas as ações dos alunos em determinadas ocasiões narradas. A intenção foi que pudessem aparecer outras maneiras de habitar o cotidiano, pondo um discurso, até então pouco mostrado, para funcionar. Um discurso talvez efêmero, mas que traz, justamente, aquilo que defendo: a provisoriidade das *definições*. Não há o que definir e não há o que buscar. As práticas dos alunos são singulares e são vividas a cada dia.

Para além das definições de certo e errado, quis trazer como o cotidiano é imprevisível e, sobretudo, como são frágeis as definições que pretendem dizer, de uma vez por todas, a verdade sobre ser e estar no cotidiano. Geralmente o certo e o errado fundamentam-se em discursos moralizantes, essencialistas, e pretendem construir a conduta do aluno a partir de um modelo idealizado de sujeito.

Os alunos, praticantes do cotidiano, rejeitam a suposta natureza que lhes seria característica e, de forma ativa, reinventam o cotidiano marcado por definições. Ainda que Certeau tenha dito que as táticas ajam na oportunidade – ao contrário das estratégias –, pois a elas não cabe a previsão, as estratégias, de certo modo, também o fazem, pois apreendem os praticantes como podem e não como querem.

Penso que estive aqui tentando fugir das prescrições. Mais do que instituir o jeito certo de conduzir uma sala de aula, há que se pensar nas insistentes

imposições que se têm sobre o ideal de aluno e de sala de aula, que não só não condizem com a realidade das escolas – que é múltipla –, como impedem, justamente, as potências dos alunos, da escola e da vida, que, tolhidas pela normalização, despotencializam os devires e os acontecimentos oriundos da multiplicidade do/no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Juliana Carla da Paz. **Currículo, cultura escolar e disciplinamento**. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2010.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em revista**, Curitiba, n.17, pp.53-62, 2001.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In : OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**.3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 15-38.

_____. Sobre novos e velhos artefatos curriculares – suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: FERRAÇO, C. E. (ORG.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. RJ: Rovel, 2011.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professora-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J.G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo: Summus, 1996.

_____. As Transgressões da Ordem Escolar. In. ABBUD, M. L. M; HENNING, L. M. P. **Violência, Indisciplina e Educação**. Londrina. Editora Edue, 2010.

_____. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011.

_____. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad. de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BILHÃO, Isabel Aparecida. **Identidade e trabalho: análise da construção identitária dos operários porto-alegrenses (1896-1920)**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BITTENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas. Michel de Certeau 25 anos depois: atualidade de suas contribuições para um olhar sobre a criatividade dos consumidores. **Revista Polêmica**, v.11, n.2, p. 185-192, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 314 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

CAPITANIO, Ana Maria. **Gênero e crenças religiosas:** sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, Ana M. Almeida; BERALDO, Katharina E. Arnold; PEDROSA, Maria Isabel; COELHO, Maria Teresa. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, vol.9, n.2, p. 291-300, 2004.

CARVALHO, Maria Lucia Rocha Duarte. **A doutrina de Mary Parker Follett:** algumas implicações na escola. 1976. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (Org.). **Cotidiano, Cultura popular e Planejamento urbano** (Anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, 1895, p. 3-19.

_____. **A invenção do cotidiano:** 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A cultura no plural.** Trad. Enid Abreu Dobránszky. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano:** 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2013b.

COUTINHO, Eduardo. **Encontros - Eduardo Coutinho.** Org. Felipe Bragança. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. 224 p.

DINALI, Wescley. **O que vocês fizeram está fora de um padrão aceitável para a escola:** sujeição e práticas de liberdade no cotidiano escolar da (in)disciplina ao cuidado de si. 2011. 167 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

DORIGUELO, Lúcia Elene. **Sentidos da indisciplina em reuniões de formação no HTPC com professores do Ensino Médio.** 2011. 86 f. (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2011.

DUSSEL, Inês, CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ENDO, Kátia Hatsue. **Indisciplina no ensino médio e técnico: representações sociais de professores.** 2012. 120 f. (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista. Assis, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, vol.28, n.98, pp. 73-95, 2007.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo.; VIDAL PEREZ, Carmen Lúcia.; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERREIRA, Adriana Martins. **A indisciplina na relação professor-aluno**: uma análise com base na teoria dos tipos psicológicos de Jung. 2012. 124 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná – Curitiba, 2012.

FERRI, Marícia da Silva. **Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina**. 2014. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FILHO, Alípio de Souza. **Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano**. Disponível em:
http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Michel%20de%20Certeau%20%20fundamentos%20de%20uma%20sociologia%20do%20cotidiano.pdf Acesso em 20 de novembro de 2015

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **A Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos**. v. V. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

_____. **Em defesa da sociedade**. Trad: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A História da sexualidade I**: a vontade de saber. 22ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

_____. **Microfísica do Poder**. 26. Ed Rio de Janeiro: Grall, 2013.

FRANZOLOSO, Mariana Ribeiro. **Indisciplina e desenvolvimento moral na Educação Infantil**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações a escola. In: KOHAN, Walter O. **Devir-criança da filosofia**. Infância da Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: Questões sobre mudança de paradigma. **Revista Contrapontos** [da] Universidade do Vale do Itajaí, v. 08, nº 3, p. 367-380, set./dez. 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. A infância na cidade de Gepeto ou possibilidades do Neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 10-17 jul. 1999.

GIARD, Luci. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Vanessa Bugs. FERREIRA, Eucaris. A indisciplina dos alunos na perspectiva da gestão escolar: possibilidades de uma análise a partir das relações de poder. In: X ANPED-SUL – UDESC. **Anais do X ANPED-Sul**: p. 1-13, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola". In: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 8.ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992.

HOPENHAYN, Martin. Estilhaços de utopia: vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, G.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Tradução Hélia Freitas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 3.ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 120 p.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças**. Belo Horizonte – MG. Autêntica Editora, 2008. 104 p.

MACEDO, Elizabeth; Inês B. OLIVEIRA; Luiz C. MANHÃES; ALVES, Nilda (Organizadora). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

MACEDO, Maria Dalva. **Resistências culturais de estudantes negros(as) da escola pública no município de Santa Bárbara**. 2011. 110 f. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011.

MARQUES, Marta Nascimento. **Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em educação física escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria/RS**. 2011. 105 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica. 2014. 240 p.

MOREIRA, Elisângela. **Práticas pedagógicas de intervenção em contextos de indisciplina**. 2012. 122 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti Do Paraná. Curitiba, 2012.

NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino. **Indisciplina: experimentos libertários e emergência de saberes anarquistas no Brasil**. 2006. 388 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NETO, Cláudio Marques da Silva. **(In)Disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem**. 2011. 137 f (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo . São Paulo, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 359p.

_____. **Genealogia da Moral**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 169p.

_____. **Além do bem e do mal**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2014. 247p.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia de Araujo. **Violências nas escolas e juventude**: um estudo sobre o bullying escolar. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOVAIS, Elaine Lopes. **A construção discursiva da (IN)disciplina na perspectiva Bakhtiniana**: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro : DP&A, 2008. P 49-64

PAES, Flávio. Para coibir indisciplina, projeto estende "Lei Harfouche" à rede estadual. **Campo Grande News**, p.1. 29 set. 2015.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.47.2009.tde-07122009-145916. Acesso em: 2017-03-02.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARRA, Márcia Letícia de Vasconcelos. **Crianças em área de vulnerabilidade social**. 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PENNA, Marieta. Valores Práticos do Magistério e Facetas de Práticas Pedagógicas. **Educação e Realidade**. v. 37, n. 3, p. 823-839, set./dez. 2012.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

PEREIRA, Maria Jose de Moraes. **Disciplina-disciplinamento: da vara de marmelo a cadeirinha do pensamento**. 2003. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PINTO, Doracy Gomes. **Violência na escola: a concepção de professores e alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da área Itaqui-Bacanga**. 2012. 109 F. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, 2004, p.169-185.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

RISTUM, Marilena. **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**. 2001. 410 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SANTOS, Lucélia Gonçalves dos. **Os significados da indisciplina na escola**. 2011. 117 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti Do Paraná. Curitiba, 2011.

SANTOS, Wagner Geminiano. FILHOS DE DIONÍSIO: por uma nova historiografia das festividades carnavalescas. In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais do XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA:** Unisinos, 2007. p. 1-9.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. **Em defesa da escola.** Campinas: Papirus, 2004.

SILVA, Plinio Vinicius. **O programa educacional da resistência às drogas e à violência, o projeto político pedagógico e as implicações na dinâmica da escola: estudo de um caso.** 2012. 68 f. (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2012.

SILVA, Sandra Kretli. Circularidades de sentidos na fabricação do currículo In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Unicamp. p. 3- 15 Campinas, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e violência. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.** Disponível http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file Acessado em 15 de maio de 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nos dias com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **E-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, agosto, 2012.

SZENCZUK, Dorotéia Paschniki. **(In)disciplina escolar:** um estudo da produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (1981-2001). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação.** Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

VIEIRA, Jarbas Santos. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora currículo e trabalho docente. **29º Reunião da ANPED, GT 12**, 2006.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores:** solução para a violência e indisciplina na escola?. 2014. 277 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.

ZENNI, Cristine de Bragança. **(In) disciplina escolar: uma abordagem psicológica.** 2012. 55 f. (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2012.