

FRANCISCO JOSÉ RODRIGUES

**O CURRÍCULO E A CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE PODER:
PRATICANDO ESTUDOS CULTURAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA**

Universidade Federal do Ceará - UFC.

Fortaleza / CE

2007

FRANCISCO JOSÉ RODRIGUES

**O CURRÍCULO E A CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE PODER:
PRATICANDO ESTUDOS CULTURAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA**

Universidade Federal do Ceará - UFC.

Fortaleza / CE

2007

FRANCISCO JOSÉ RODRIGUES

**O CURRÍCULO E A CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE PODER:
PRATICANDO ESTUDOS CULTURAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA**

Relatório de Tese de Doutorado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial e indispensável para obtenção do título de Doutor, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

Área de Concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Fortaleza / CE

2007

FRANCISCO JOSÉ RODRIGUES

**O CURRÍCULO E A CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE PODER:
PRATICANDO ESTUDOS CULTURAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA**

TESE PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – UFC (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Meirecele Caliope Leitinho – UECE

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim – UNIFOR

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Iório Dias – UFC

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil - UFC

Tese defendida em 20 de agosto de 2007.

DEDICATÓRIA

Aos meus irmãos Francisco Paulo, Fernando Antonio, Maria Lucila, Vera Lúcia e Lucineide, cujo companheirismo e apoio constante me impulsionam sempre.

A Isa Sônia, estimuladora e crente nas minhas possibilidades.

Aos meus professores, grandes mestres que colaboraram na formação de meu espírito inquieto.

Aos professores Rosendo e Cecília, amigos de profícuos diálogos e vivências marcantes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Geraldo Sampaio e Lucinda Gomes, que, mesmo não estando mais comigo, enquanto viveram não mediram esforços para tornar possíveis meus projetos escolares e acadêmicos.

Ao meu amigo Prof. Geraldo Markan, de saudosa memória, que tantos bons exemplos, estímulos e orientações me concedeu.

Aos colegas professores (a) da rede pública municipal de ensino de Fortaleza e do Curso de Pedagogia e outros, da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, pelo acolhimento e companheirismo no exercício da atividade docente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC, pelo convívio e troca de idéias qualificadas e vivas.

Ao Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, orientador deste trabalho, pela disposição constante de nos acolher e indicar possibilidades.

Aos alunos, professores, técnicos e direção da escola onde realizei a pesquisa, pela abertura possível na nossa convivência.

E a todos mais que colaboraram para a realização deste trabalho.

“...Eu diria que a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder... é uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social”.

(FOUCAULT, 1983, p. 222-223).

“As ‘luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”.

(FOUCAULT, 1989, p. 195).

“Na medida em que o cientista procede a uma seleção, esta vem a corresponder às suas próprias concepções do que é essencial no objeto examinado, e sua construção típico-ideal não corresponde necessariamente às de outros cientistas. Ele procederá, a partir daí, a uma comparação entre o seu modelo e a dinâmica da realidade empírica que examina”.

(BARBOSA E QUINTANEIRO, 2003, p. 113).

RESUMO

Nosso estudo aborda o currículo na perspectiva da cultura escolar, tendo como objeto de investigação a problemática das relações contenciosas vivenciadas no espaço curricular pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. O propósito do trabalho é investigar, à luz das teorias curriculares contemporâneas, no território curricular de uma escola pública, as práticas cotidianas dos grupos juvenis dominados, suas relações com a cultura oficial dominante e as relações de poder que se estabelecem neste encontro de natureza pedagógica. Assim sendo, fundamentados na análise cultural, buscamos analisar e esclarecer os processos de construção e reconstrução incessante do currículo real, conhecendo suas práticas e significados. Nesse sentido, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, definindo-a como um estudo de caso, de natureza etnográfica. Utilizamos como instrumentos de recolha de dados a observação participante, o diário de campo, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os sujeitos se constituíram de alunos, professores e dirigentes de uma escola pública de Fortaleza-Ceará, com ênfase nos primeiros. A pesquisa revela que a escola estatal se mantém como uma agência formadora e socializadora que concede primazia em seu currículo à cultura dominante e ao seu desejo de *colonização* da cultura popular, evidenciando seus vínculos com o Estado burguês capitalista. O contexto observado desvela um movimento de controle e de disciplinamento dos discentes, enredado pela cultura oficial da escola em busca de assegurar o *status quo* vigente e as formas de dominação próprias da sociedade moderna. Para tanto, elabora-se um aparato disciplinar que colima a produção de *mentes e corpos dóceis* entre os estudantes. A escola, enquanto *tratado moderno*, utiliza a farda, junto do sistema de padronização de aulas, horários, nota média, entre outras estratégias, como uma *tecnologia moderna de uniformização e standardização* de comportamentos, práticas e visões de mundo. Revelam-se, ainda, outros significados e valores associados à farda. A investigação esclarece que, não obstante o esforço da escola de homogeneizar os estudantes, a dinâmica cultural do espaço curricular e escolar explicita um cenário marcado pela diversidade e pela diferença, típico da sociedade globalizada contemporânea. Desvela-se uma trama de *mapeamento e ocupação desigual* dos espaços físicos escolares, onde os grupos, de acordo com sua aproximação ou distanciamento da cultura oficial dominante no currículo, vão ocupando os espaços mais centrais ou afastando-se para os periféricos. Alguns grupos do cenário cultural da escola, passam mesmo a defender os interesses e as necessidades da cultura oficial dominante, em função dos *ganhos simbólicos* que são atribuídos aos seus aderentes. Nossa investigação revela, de outro lado, que o currículo e a cultura da escola pesquisada não estão caracterizados apenas pelo jogo da dominação e da submissão; o cotidiano escolar mostra-se marcado por uma série de acontecimentos contenciosos e díspares, que podem ser lidos como tendo um sentido fortemente voltado para o desejo de enfrentamento da perspectiva oficial dominante na escola e no currículo e que, portanto, têm uma intencionalidade marcada pelo ímpeto de resistência e de enfrentamento da ordem oficial. Dessa forma, a resistência e a insubmissão tornam-se, também, marcas da cultura escolar, características predominantes em alguns grupos do cenário cultural da escola e do currículo, colaborando, assim, para o desenvolvimento e manutenção de um *capital contestatório*, que passa a integrar as relações intersubjetivas dos diversos grupos que compõem o terreno curricular. A compreensão dos fenômenos estudados suscita a necessidade de empreendemos novos projetos políticos culturais e educacionais mais comprometidos com a autonomia e a liberdade, ensejando vivências inclusivas e marcadas pelo horizonte da diversidade, felicidade e realização plena das pessoas.

ABSTRACT

Our study approaches the curriculum in the perspective of the school culture. Its objective was the quarrelsome relations experienced in the curricular space by the subjects involved in the educational process. Its purpose was to investigate, under the light of the contemporary curricular theories, in the curricular territory of a public school, the routine practices of the dominated youthful groups, its relations with the dominant official culture and the power relations that are established in the encounter of pedagogical nature. Therefore, substantiated in the cultural analysis, we seek to analyze and clarify the incessant construction and reconstruction of the real curriculum and to know its practices and meanings. In that sense, we opted for a qualitative methodological approach, defining it as a case study of ethnographic nature. We used participant observation as an instrument of data collection, a field journal, semi-structured interviews and focal groups. The subjects were constituted of students, professors and managers of a public school in the city of Fortaleza, Brasil, with emphasis in the students. The research reveals that the state-owned school is a creating and socializing agency that grants primacy to the curriculum of the dominant culture and to its desire of colonization of the popular culture, showing its toes with the bourgeois capitalist State. The context observed uncovers a movement of control and of discipline of the student body, entangled by the official culture of the school seeking to assure the status quo and the forms of domination of the modern society. For such, it elaborates a discipline apparatus that cultivates the production of docile minds and bodies among the students. The school, as a modern treaty, utilizes the uniform, a standardization system of classes, schedules, average grade, among other strategies, as a modern technology of uniformization and standardization of behaviors, practices and world views. Others meanings and values associated to the uniform are revealed. The research points out that, despite the effort of the school to homogenize the students, the cultural dynamic of the curricular space sets out a setting marked by diversity and difference, typical of the globalized contemporary society. It shows a story line of mapping and uneven occupation of the school physical spaces, where the groups, according to their closeness or separation of the dominant official culture in the curriculum, occupy the more central spaces or move away to the periphery. Some groups of the cultural setting of the school, even start to defend the interests and the needs of the dominant official culture, in function of the symbolic profits that are attributed to the their adherents. The research shows, on the other hand, that the curriculum and the culture of the school researched are not characterized only by the game of domination and submission; the school routine is marked by a series of disparate and quarrelsome events, that can be read as having a strong sense directed to the desire to clash with the dominant official perspective in the school and in the curriculum. Thus, it has the intension marked by the impetus of resistance and of clashing of the official order. For this reason, resistance and non-submission, also, marks of the school culture, predominant characteristics in some groups of the cultural setting of the school and of the curriculum, collaborating, thus, for the development and maintenance of a contentious capital, that starts to integrate the intersubjective relations of the diverse groups that compose the curricular territory. The comprehension of the phenomena studied stirs up the need for new political, cultural, and educational projects that are more committed with autonomy and freedom, offering inclusive experiences and marked by the horizon of diversity, happiness and full achievement of the people.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A PESQUISA – APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS.....	19
1.1 Os percursos, experiências e saberes que possibilitaram a pesquisa.....	19
1.2 Formulação do objeto de estudo.....	24
1.3 As definições metodológicas.....	25
1.4 O campo de pesquisa.....	32
2 A ESCOLA, O CURRÍCULO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	42
2.1 A escola como tratado moderno.....	42
2.2 O disciplinamento como técnica de controle e dominação.....	54
2.3 A sociedade globalizada e as mudanças na sociabilidade contemporânea.....	62
2.4 Modernidade tardia ou Pós-Modernidade?.....	65
3 AS IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA NOVA SOCIABILIDADE	
E	
A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	69
3.1 As opções epistemológicas norteadoras da pesquisa.....	69
3.2 A perspectiva dos estudos culturais.....	73
3.3 A cultura e o currículo como cenários de poder e disputas.....	77
3.4 O currículo como <i>locus</i> produtor e reproduzidor de identidades e subjetividades..	82
4 AS CULTURAS, A ESCOLA E O CURRÍCULO NO BRASIL.....	87
4.1 O <i>ethos</i> da cultura dominante na educação e no currículo brasileiro.....	87
4.2 As culturas, a escola pública e o currículo entre nós.....	88
4.3 A sistematização das lutas.....	93

5 OS ACHADOS DA PESQUISA OU INTERPRETANDO

INTERPRETAÇÕES.....	95
5.1 A escola pública como <i>locus</i> dos populares e a percepção de sua diversidade....	95
5.1.1 A farda e os <i>encobrimentos</i> da diferença e diversidade.....	102
5.1.2 As <i>ocupações</i> dos espaços físicos como demarcações da diferença, desigualdade e diversidade.....	108
5.2. A centralidade do pátio ou uma arquitetura para a vigilância e o controle.....	121
5.2.1 Experiência de convivência pacífica aparente.....	130
5.2.2 Troca e reconstituição de identidades.....	143
5.2.3. O Currículo como lugar da regulação e do disciplinamento ou o ímpeto da cultura dominante para produzir mentes e corpos <i>dóceis</i>	144
5.2.4 <i>O Código de Ética</i> e os controles disciplinares.....	158
5.2.5 Introjetoando a necessidade do disciplinamento.....	170
5.3 O desejo de resistir à dominação e os pactos silenciosos entre os diversos grupos - as estratégias de resistência à cultura dominante no espaço curricular.....	180
5.3.1 As charges como elemento de protesto e resistência.....	189
5.3.2 A prática de apelidar como forma de destituição do sujeito.....	191
5.3.3 Confronto do <i>Código de Ética</i> e das técnicas disciplinares.....	193
5.3.4 A sala de aula como espaço para disputas e resistência.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
BIBLIOGRAFIA.....	229
ANEXOS.....	235

INTRODUÇÃO

O campo do currículo tornou-se, nas últimas duas décadas, área preferencial e bastante concorrida de estudos e pesquisas educacionais. Para ele, foi transposta grande quantidade de perspectivas teóricas, que competem no esclarecimento das questões mais prementes da área, considerando os grandes desafios atuais da educação. O currículo, assim, é discutido como o cerne da educação formal, o lugar onde se fixam as intencionalidades, razões e paixões que norteiam e dão sentido às representações e às práticas educativas.

A pesquisa que aqui apresentamos nasceu de nossa experiência como docente na rede de escolas públicas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, onde exercemos, desde 1985, a função de professor, tendo lecionado nas séries terminais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ao longo desse período, nos ocupamos paralelamente de funções técnicas e administrativas. Estas atividades situavam-se nas áreas de planejamento – para o sistema educacional como um todo, e nas escolas, em particular – e na esfera da coordenação escolar.

Esta última atividade ensejou vivências e experiências bastante significativas na escola. Convivemos, numa perspectiva mais próxima, com a totalidade das relações e dos problemas da escola, buscando mediar situações, solucionar conflitos e amenizar tensões e incompreensões. Na condição de coordenador escolar, tivemos, constantemente, que ouvir os vários segmentos que integram a escola, ponderando sobre suas razões e interesses, e buscando colaborar no encaminhamento de problemas e na procura por possíveis soluções de questões e, assim, tivemos oportunidade de compreender com clareza o encontro pedagógico como uma situação profundamente marcada por conflitos e contradições. Pudemos apreender melhor a escola como espaço onde se encontram e se enfrentam interesses e perspectivas divergentes e de conciliação difícil.

Esses cenários e suas experiências mobilizaram em nós a necessidade de buscar compreensões e explicações que extrapolavam o âmbito das discussões mais específicas das questões técnicas que envolvem o planejamento e as atividades de coordenação escolar. A nossa formação inicial, em Filosofia – Licenciatura Plena – e as reflexões na área da Sociologia – aprofundadas no Mestrado em Sociologia – nos inquietavam no sentido de formular de modo mais elaborado um conjunto de questões que se manifestavam dentro da escola, mas que tinham origem fora dela. Experimentávamos, na nossa práxis profissional, a necessidade de compreender de forma fundamental os problemas sobre os quais tínhamos que intervir. As relações entre educação e sociedade se expressavam de forma intensa. Os conflitos entre os diversos grupos que integravam o cotidiano da escola; os significados e valores que estrangulavam as relações entre professor e aluno; as ideologias que orientavam ações da direção, professores e alunos; os interesses e limites de grupos; as aproximações e distanciamentos culturais; todos estes fenômenos se manifestavam no espaço escolar, no cotidiano do encontro pedagógico. Impunha-se para nós a necessidade de encontrar um viés de explicação, referencial teórico que buscasse esclarecer este emaranhado de fenômenos e situações e que levasse em consideração a especificidade do encontro pedagógico que se desenvolve no espaço escolar.

Com essas questões e auxiliado pelas reflexões da Sociologia da Educação, desembocamos nas discussões pertinentes ao campo do currículo. A descoberta esclarecedora e fundamental situou-se na compreensão do currículo como o centro da atividade educacional escolar, de um lado e, de outra parte, a apreensão do currículo como *construção social* e, ao mesmo tempo, como *artefato social*; portanto, o currículo entendido como uma *invenção social*, que a sociedade *utiliza* para controlar e dirigir os processos de formação humana nas escolas, no sentido de assegurar a produção dos homens e das mulheres desejados socioculturalmente, pelos grupos que têm poder para tanto.

Neste contexto e a partir dessas formulações iniciais, propusemos ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do

Ceará o projeto de pesquisa intitulado *O espaço curricular numa escola pública em Fortaleza – as culturas juvenis dos dominados, a cultura oficial e as relações de poder decorrentes desse encontro (praticando estudos culturais)*, objetivando, portanto, investigar, à luz das teorias curriculares contemporâneas, no território curricular de uma escola pública – compreendido como espaço cultural – as práticas culturais dos grupos juvenis dominados, suas relações com a cultura oficial e as relações de poder que se estabelecem neste encontro, de natureza pedagógica. Desse modo, pretendemos analisar e esclarecer os processos de construção e reconstrução incessante do currículo real, na perspectiva da análise cultural, buscando conhecer suas práticas e sentidos e seus rituais e significados.

Com esta investigação buscamos desenvolver novos olhares sobre a escola e o currículo, com base em interpretações inovadoras acerca de questões do cotidiano escolar. Para tanto, tomamos das teorias críticas seu interesse pelas relações entre educação e sociedade, assumindo sua natureza *negativa*, desveladora e denunciadora das formas de opressão e dominação nesta conexão. Reconhecendo, entretanto, seus limites interpretativos e, portanto, a crítica contemporânea que aponta para seu caráter genérico e abstrato, consubstanciada na noção de metanarrativa, estabelecemos um diálogo, que julgamos fértil, com as denominadas teorias pós-críticas. Estas, entre outros aspectos, se voltam para a análise de situações particulares e, portanto, menos abstratas, desenvolvendo um conjunto de categorias mais concretas que corporificam nova perspectiva epistemológica autodenominada de saber local. De outro modo, superam as análises que enfatizam o papel das estruturas econômicas na determinação das realidades educativas, privilegiando nas abordagens as dimensões culturais, portanto, de valor e de sentido, destacando, assim, as dinâmicas lingüísticas e discursivas, como realidades fundamentalmente humanas e marcadas fortemente pelas subjetividades que se entrecruzam. Desse modo, esperamos contribuir para desenvolver compreensões inovadoras sobre o terreno já tão pisado da escola e do currículo, possibilitando o estabelecimento de novas relações socioculturais, fundadas em outros paradigmas e, portanto, em uma nova visão de mundo que rompa com os binarismos e as dicotomias tão fortemente cultuadas pelos saberes e pela razão moderna.

Assim sendo, nossa pesquisa nasce da preocupação concernente às relações socioculturais no espaço escolar e curricular. Desde a compreensão do currículo como um território cultural e, portanto, contestado e de luta, passamos a nos perguntar pelos elementos implicados nesse processo e, assim, pelos ingredientes determinantes dessas relações e das configurações curriculares reais, existentes no território escolar.

Desse modo, estabelecemos como objetivo geral de nosso trabalho, investigar, à luz das teorias curriculares contemporâneas, no território curricular de uma escola pública, as práticas cotidianas dos grupos juvenis dominados, suas relações com a cultura oficial dominante e as relações de poder que se estabelecem neste encontro de natureza pedagógica. Assim, ancorados na análise cultural, nos propusemos a analisar os processos contínuos de construção e reconstrução do currículo real, identificando suas práticas e significados.

Para o desenvolvimento de nossa investigação, optamos por um enfoque metodológico qualitativo, definindo nossa abordagem como um estudo de caso, de natureza etnográfica. Os sujeitos da pesquisa foram alunos, professores e dirigentes da escola, com ênfase nos primeiros. Utilizamos como instrumentos de recolha de dados a observação participante, o diário de campo (notas de campo), entrevistas semi-estruturadas e grupo focal.

Ao longo do processo investigativo, o projeto inicial foi sendo redesenhado até assumir a configuração atual, sob o título *O currículo e a cultura escolar como espaço de poder: praticando Estudos Culturais numa escola pública*.

No primeiro capítulo deste estudo, apresentamos seus elementos estruturantes iniciais: os caminhos e saberes que possibilitaram a aproximação com o tema, a delimitação do objeto de investigação, as principais definições metodológicas e reflexões sobre os principais elementos encontrados na chegada ao ambiente sob análise.

No segundo capítulo, considerando a tradição da Sociologia da Educação, e, portanto, sua ênfase na necessidade de compreender a sociedade para esclarecer suas formas educativas, discutimos o modelo de escola que a sociedade atual mantém, inclusive fazendo considerações sobre seu processo sócio-histórico de elaboração, para defini-lo como uma instituição caracteristicamente moderna. Como consequência desta condição, refletimos sobre o fenômeno do disciplinamento como componente essencial desta época histórica. Em seguida, fazemos uma discussão sobre a sociedade contemporânea, apresentando suas principais características, as transformações tecnológicas que as torna possível e as perspectivas analíticas concorrentes que buscam conceituá-la, sejam os que defendem a idéia de que vivemos a Modernidade tardia ou os que afirmam que estamos vivendo uma nova época histórica, a Pós-Modernidade.

No terceiro capítulo, refletimos a respeito das implicações epistemológicas da sociabilidade contemporânea emergente, discutindo as mudanças paradigmáticas operadas pela ciência nesta época histórica. Apresentamos os Estudos Culturais como uma perspectiva de conhecimento que se desenvolve com a ênfase que as Ciências Sociais dedicaram, na segunda metade do século XX, às questões culturais e da linguagem, como dimensões relevantes para a compreensão dos fenômenos especificamente humanos. Em seguida, situamos a problemática educativa e do campo do currículo dentro desta *tradição*, suas possibilidades e limites, bem como as principais compreensões decorrentes desse entrecruzamento de saberes e problemas.

No quarto capítulo, analisamos a emergência de uma perspectiva de cultura dominante na educação brasileira, suas determinantes para a organização e funcionamento das escolas, bem como as implicações para as definições e práticas curriculares. Na seqüência do argumento, transpomos esta linha de reflexão para a análise dos currículos da escola pública de Fortaleza e explicitamos, ainda, a dimensão da resistência cultural popular, como forma de reação a esse modelo de escola e currículo elaborado e desenvolvido pelas elites dominantes; o multiculturalismo é apresentado como uma dessas formas de resistência e luta político-cultural.

No quinto capítulo, explicitamos os achados da pesquisa, com base na observação participante, no diário de campo e nos elementos das entrevistas. Tendo constatado que a escola pública permanece como *locus* primordial da educação dos setores populares, apresentamos a percepção da diferença, desigualdade e diversidade que marcam sua cultura escolar. Trabalhamos a farda como forma de *encobrimento* e as *ocupações* dos espaços físicos como *demarcações* da diferença, desigualdade e diversidade. Neste contexto de relações contraditórias e contenciosas, evidenciamos a centralidade do pátio numa arquitetura estruturada para o controle e a vigilância dos estudantes. Discutimos a percepção da experiência de *convivência pacífica aparente* entre os diversos grupos e a troca e reconstituição de identidades. Destacamos a percepção da escola e do currículo como lugar da regulação e do disciplinamento, destacando o ímpeto da cultura dominante na escola para produzir mentes e corpos dóceis. Neste tocante, apresentamos o *Código de Ética* da escola como um conjunto de controles disciplinares e colimam a introjeção, no aluno, da necessidade de disciplinamento. Nossa análise delinea, ainda, o intento, por parte dos estudantes, de resistir à dominação e desvela os *pactos silenciosos* entre os diversos grupos como estratégias de resistência à cultura dominante no espaço curricular. Discorremos sobre as charges como elemento de protesto e resistência, a prática de apelidar como forma de destituição do sujeito e ressaltamos a sala de aula como espaço para disputas e resistência.

Nas considerações finais, fazemos uma análise da pertinência das escolhas teóricas e metodológicas na apreensão do objeto estabelecido, considerado suas particularidades reais no contexto da sociedade contemporânea. Destacamos os achados principais e delineamos indicativos gerais de ações que objetivem a superação dos problemas identificados pela pesquisa.

1 A PESQUISA – APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

1.1 Os percursos, experiências e saberes que possibilitaram a pesquisa

A pesquisa que ora apresentamos nasceu de nossa experiência como docente na rede de escolas públicas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, onde exercemos, desde 1985, o cargo de professor. Na condição de docente, lecionamos nas séries terminais do então ensino de 1º Grau, as disciplinas Geografia, História e Ensino Religioso e, no 2º. Grau, regular ou na modalidade Normal (magistério), as disciplinas Sociologia, Filosofia, Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação e Sociologia da Educação. Ao longo deste período, nos ocupamos paralelamente com funções técnicas e administrativas. Estas últimas experiências se inscreviam nas áreas de planejamento e desenvolvimento de projetos, ora voltadas para o sistema educacional como um todo e, noutros momentos, nas escolas em particular, especificamente no trabalho de coordenação escolar.

A atividade de coordenador escolar ensejou vivências e experiências bastante significativas no terreno da escola. Tivemos a oportunidade de conviver, numa perspectiva mais ampla, com a suposta totalidade das relações e dos problemas da escola. Na função de coordenador escolar, estando situado entre direção, professores e alunos, não raro, nos víamos tendo que mediar situações, solucionar conflitos e amenizar tensões e incompreensões. Nessa condição percebemos e compreendemos com maior clareza o encontro pedagógico como uma situação profundamente marcada por conflitos e contradições. Pudemos apreender melhor a escola como espaço onde se encontram e se enfrentam interesses e perspectivas divergentes e de conciliação difícil.

Este tipo de inserção na escola pública colaborou decisivamente para que desenvolvêssemos a percepção da escola como espaço profundamente marcado por forte vontade de controle e disciplinamento, expressa notadamente pela ação da direção, dos técnicos e de professores, sobre os jovens estudantes. À medida que se ampliavam nossas vivências no cotidiano da escola e que crescia nossa compreensão a seu respeito como

um todo articulado, mais percebíamos o desenvolvimento, quase *naturalizado* e, portanto, não muito discutido, de uma grande quantidade de práticas e discursos que apontavam nesta direção. Observávamos no planejamento das ações da direção e dos técnicos, nas reuniões de docentes, em suas práticas de sala de aula, no planejamento de atividades “extracurriculares”¹ e nas cobranças deles referentes ao nosso trabalho como coordenador escolar, uma incessante preocupação com o estabelecimento de um sem-número de regras e normas de conduta e controle dentro dos espaços e nas atividades que caracterizam o dia-a-dia da escola.

Muitas vezes, nas conversas com professores e técnicos, evidenciava-se o fato de que o disciplinamento e o controle dos estudantes eram tomados como mais importantes e fundamentais, para muitos, do que mesmo a tarefa da transposição didática dos conhecimentos e saberes a que a educação formal se destinava. Em muitas situações, apareciam comentários referentes à necessidade de “domar” e “disciplinar” os filhos dos mais pobres, “para fazê-los gente” e, por muitas vezes, verificávamos a compreensão dos colegas professores e técnicos dessa necessidade como quase “natural”. Assim sendo, nos perguntávamos por que, na concepção de muitos colegas, essas práticas seriam tão mais necessárias quando se referiam à educação dos filhos dos trabalhadores? Desse modo, nos indagávamos pelos sentidos mais fundamentais envolvidos nestas compreensões e práticas tão fortemente presentes na escola pública.

¹A noção de atividades extracurriculares se desenvolveu no seio da concepção técnica e, portanto, burocrática e reducionista de currículo. Para esta o currículo é entendido apenas como *hall* ou conjunto de disciplinas e seus conteúdos, deixando-se de fora as atividades formativas mais gerais que acontecem no cotidiano escolar. Um conceito amplo de currículo, como o apresentado neste trabalho, revisitando autores como Goodson (1995), Costa (1999) e Silva (1999), apreende o currículo como a totalidade das atividades e experiências educativas organizadas e desenvolvidas pela escola, incluindo-se experiências cognitivas, afetivas e lúdicas, dentre outras.

De outro lado, observávamos, por parte dos estudantes, o desenvolvimento de um conjunto de reações e modos de resistências a estas intencionalidades e determinações postas em movimento pela direção, técnicos e professores no cotidiano da escola. Observávamos o desenvolvimento, por parte dos alunos, de um substancial número de práticas e estratégias fundamentalmente articuladas, com o objetivo de contrapor-se e de resistir àquele desejo e àquelas intencionalidades dos que dirigiam e organizavam a escola. Percebíamos que estas reações, em certa medida, faziam mudar as regras do jogo, estabeleciam um embate, uma disputa, que implicava um processo que alterava o que havia sido planejado e estabelecido pelos dirigentes e seus colegiados de professores e técnicos. Assim, nos perguntávamos pelas lógicas desse processo. Inquietava-nos a vontade de saber até que ponto este movimento era organizado e como estas práticas dos discentes se definiam. E, desse modo, ainda, desejávamos compreender os resultados desses embates, o que eles determinavam efetivamente para a vida escolar.

Esses cenários e suas vivências mobilizavam em nós a necessidade de buscar compreensões e explicações que extrapolavam o âmbito das discussões mais específicas das questões técnicas que envolviam o planejamento e as atividades práticas que tomavam o cotidiano da coordenação escolar e da docência. A nossa formação inicial, em Filosofia – Licenciatura Plena – e os estudos e reflexões na área da Sociologia – mais tarde aprofundadas no Mestrado em Sociologia – nos inquietava no sentido da formulação de um conjunto de questões e na busca de respostas situadas além dos muros da escola. Experimentávamos, na perspectiva da práxis profissional, a necessidade de compreender de maneira mais fundamental, profunda, as situações dos grupos sobre os quais tínhamos, como escola, que intervir; os efeitos de nossas ações sobre estes sujeitos educativos, notadamente os discentes, e o sentido e alcance de suas respostas e reações às ações educativas que sobre eles organizávamos. E, ainda, o porquê destas ações. A que interesses e movimento de idéias estávamos conectados?

Noutros termos, nos questionávamos sobre o sentido do forte interesse da escola em produzir normas comportamentais e estabelecer controles, sobre as resistências dos alunos e as razões dos conflitos entre professores e alunos, e entre grupos de

discentes aparentemente tão próximos? Perguntávamo-nos sobre o porquê das assimetrias entre significados e valores dos grupos de alunos da escola, considerando a condição comum de jovens dos setores populares. Observávamos as visões de mundo, os interesses e limites dos grupos, as aproximações e distanciamentos culturais e nos perquiríamos como isto se tornava possível, visto que tinham praticamente a mesma faixa de idade e origem em bairros da periferia da cidade, com características muito comuns. Todos estes fenômenos se manifestavam no espaço escolar, no cotidiano do encontro pedagógico, e tinham impacto forte sobre a organização e funcionamento da escola.

A escola e seus dirigentes e professores, dentro de seus limites estruturais e de saber, ensaiavam constantes esforços de compreender e de responder a estas inquietações. Assim sendo, gestores e docentes buscavam reagir a estes fenômenos de formas diversas. Uns propunham tornar o ambiente escolar mais próximo do mundo dos alunos, assegurando também a realização de festas, piqueniques, palestras sobre temas pertinentes à vida do jovem, como drogas, sexo, família, violência. E outros defendiam a urgência de se ampliar os mecanismos de controle e disciplinamento, insistindo na convicção de que a escola deve ser um lugar destinado a moldar cidadãos respeitantes da ordem e dos bons costumes. Por trás destas compreensões, estava posta, certamente, a problemática tensa referente a que finalidades deve a escola se voltar e dirigir. E certamente nos fazia pensar acerca de que escola temos e sobre o que ela produz e a que serve.

Compreendíamos, portanto, que parte substancial desses problemas tinha origem fora da escola, na sociedade mais ampla. Ficava claro para nós – para alguns colegas de trabalho não – que estávamos vivendo uma época de mudanças; entendíamos que a globalização estava contribuindo para transformações variáveis na vida das pessoas e das comunidades e nos perguntávamos sobre o alcance destas na sociedade e na escola que vivíamos e fazíamos. Percebíamos, assim, que estas mudanças mais gerais influenciavam a dinâmica e o cotidiano da nossa sociedade e da nossa escola. Muitas vezes nos perguntávamos até onde estas mudanças atingiam os grupos existentes na escola e como estas provocavam mudanças na organização e na condução da vida

escolar. Assim, impunham-se para nós reflexões referentes às relações entre educação e sociedade, que se exprimiam de forma crescente e intensa. Tornava-se imperativa para nós a necessidade de encontrar um viés de explicação científica para o enfrentamento dos problemas, um referencial teórico que esclarecesse este emaranhado de fenômenos e situações e que levasse em consideração a especificidade do encontro pedagógico estabelecido no espaço escolar.

Envolto desses problemas e compreensões iniciais, enveredamos pelas reflexões próprias à Sociologia da Educação e, mediado por estas, desembocamos no pensamento e na pesquisa pertinente ao campo do currículo. A descoberta esclarecedora e fundamental situou-se na compreensão do currículo como o centro da atividade educacional escolar, de um lado e, de outro, a apreensão do mesmo como *construção social* (YOUNG, 1986) e, ao mesmo tempo, como *artefato social*, portanto, o currículo entendido como uma *invenção social*, que a sociedade *utiliza* para controlar e dirigir os processos de formação humana nas escolas, no sentido de assegurar a produção das pessoas desejados, socioculturalmente, pelos grupos que têm poder para tanto. Dessa forma, nos aproximávamos de um conjunto de reflexões, fortemente marcadas pela denominada *teoria crítica da sociedade e da educação* e, por meio dela, começávamos a compreender de modo mais claro as relações entre educação – sociedade – economia e poder.

Das primeiras formulações, chegamos à compreensão do currículo como *prescrição* e como *relação de poder* (GOODSON, 1995), indicando que este se apresenta como *definição de alguém* – que tem poder para fazê-lo – *sobre um outrem* que o recebe e deve segui-lo e, ainda posteriormente, o currículo compreendido como *lugar, espaço, território*, onde se organizam e se vivem experiências relevantes no sentido da elaboração do que somos, o currículo assim desenhado como *trajetória, viagem, percurso* existencial e identitário.

Estas compreensões seminais influenciaram a forma da nossa intervenção na escola. Tomar como referência no trabalho educativo escolar as teorias do currículo

significou entender a escola como um *território contestado* (SILVA E MOREIRA, 1998), um espaço onde se travam lutas socioculturais em torno da definição de significados e valores, visões de mundo e representações sobre ele, as pessoas e a sociedade, e, enfim, território da produção e reprodução de identidades e subjetividades que respondem por demandas de lugares sociais definidos pela geografia social desigual e pelos mapas culturais das assimetrias e formas de dominações próprias à sociedade capitalista liberal-burguesa que nos envolve.

1. 2 Formulação do objeto de estudo

Neste contexto de vivências e experiências e nestas compreensões iniciais, propusemos ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, o projeto de pesquisa: “*O espaço curricular numa escola pública em Fortaleza: a cultura oficial, as culturas juvenis dos dominados, a emergência de novas identidades e as “novas” relações de poder – praticando Estudos Culturais*”, que no percurso da investigação foi se modificando e melhor se delineando.

Nosso objetivo expunha-se, com efeito, no sentido de investigar, à luz das teorias curriculares contemporâneas, o espaço curricular de uma escola pública em Fortaleza, compreendendo-o como território cultural e de poder, focando prioritariamente as culturas juvenis dos grupos dominados e seus encontros com a cultura oficial, veiculada pelo currículo escolar definido ou inspirado nas políticas do Estado. Desse modo, nos propúnhamos a estudar as implicações decorrentes das relações de poder existentes no espaço escolar e curricular para o currículo em movimento, averiguando, portanto, as influências dessas mesmas relações para as configurações curriculares existentes na escola. Assim, buscávamos analisar o currículo como recorte da cultura, estudando suas práticas, experiências, ritos, saberes e discursividades; compreendendo que ele, na qualidade de espaço formativo, carece de neutralidade e homogeneidade e que, ao contrário, nele acontece o encontro tenso e litigioso da cultura dominada com a dominante, configurando um jogo no qual se enfrentam concepções e práticas

diferenciadas que lutam para estabelecer visões de mundo, significados e compreensões, as quais fundamentarão práticas sociais e culturais. Desse modo, buscávamos analisar e esclarecer o desenho e redesenho incessante do currículo real, conhecer suas práticas e significados e seus rituais e sentidos, privilegiando a análise cultural.

1.3 As definições metodológicas

A atividade de produção do conhecimento científico, como o conjunto de práticas sistemáticas e articuladas teoricamente, exige do pesquisador envolvido neste intento reflexões e comprometimentos com determinadas perspectivas epistemológicas e filosóficas. A definição de concepções, estratégias e técnicas adequadas ao desenvolvimento de uma pesquisa pressupõem, portanto, uma reflexão por parte do pesquisador referente ao *estado da arte* ou *estado do conhecimento*, devendo ele, como nos ensina Ferreira (2002, p. 258), *apud* Therrien e Therrien, s/d, “*mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento*”, para que se situe e se referencie considerando a história do pensamento científico e filosófico, desde os esforços do passado até as contribuições contemporâneas mais significativas em face da especificidade do seu objeto de estudo.

É necessário, ainda, que ele assuma um discurso acadêmico, decorrente do espírito científico, caracterizado por um conjunto de conceitos, regras, normas e convicções que gozem de razoável legitimidade e aceitação por parte da comunidade científica e acadêmica de uma época.

Implica, finalmente, um conjunto de decisões que se referenciam na tradição e na experiência de pesquisa consolidada - ou em decurso - entre os pares que atuam na área. Esse conjunto sistemático e organizado para fins científicos e acadêmicos é denominado de metodologia da pesquisa e sua estrutura assenta-se nas concepções do método científico, como é historicamente delineado pelos filósofos e cientistas.

O método científico, portanto, deve ser entendido, segundo Spink (1999), como “*um conjunto de concepções sobre a natureza, sobre o ser humano e sobre o próprio conhecimento, embasando os procedimentos utilizados na construção do conhecimento científico*” (p. 65). Assim sendo, trata-se de um:

[...] conjunto programado das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. (LAKATOS E MARCONI, 1986, p. 81).

De um ponto de vista mais amplo, nossa pesquisa articula-se com a tradição de pensamento e pesquisa herdeira do espírito crítico e transformador característico do iluminismo – como quer Rouanet (1998): “*...iluminismo vivo, demônio fáustico cuja função é negar...*” (P. 201) - , passando pelo marxismo e pelas perspectivas críticas neomarxistas e chegando às teorias pós-críticas que, no conjunto, tomam o conhecimento da realidade como condição de possibilidade de compreensão dos problemas concretos dos homens e das mulheres vivendo em sociedade e, como elemento organizador e articulador de uma prática voltada para a transformação das condições reais e simbólicas de existência sociais, econômicas, políticas e culturais, na perspectiva da conquista da emancipação humana, como horizonte e intencionalidade fundamental posta na prática de produção do conhecimento.

Desse modo, considerando seus fundamentos e objetivos, a pesquisa ora apresentada se inscreve na perspectiva das investigações qualitativas, porquanto exige considerar que o *mundo natural* do objeto de pesquisa seja examinado com a idéia de que nele nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que pode nos possibilitar estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo; e, ainda, porque considera relevantes as subjetividades dos pesquisadores e dos pesquisados envolvidos no processo. Assim sendo, enfatiza a descrição, interpretação, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, o que implica tratar *os dados* recolhidos como ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e

conversas e de complexo tratamento estatístico. A expressão *investigação qualitativa*, portanto, engloba todo o conjunto de estratégias que designamos por *qualitativas*. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 11-16; 48-49).

Desse modo, dialogando com as compreensões contemporâneas do *estado da arte* das Ciências Sociais e da Educação – contemplado a perspectiva dos Estudos Culturais – achamos relevantes para nossa pesquisa o diálogo e a incorporação das contribuições mais fecundas de várias perspectivas, não contraditórias, de concepções teórico-metodológicas, de desenvolvimento de pesquisas e utilização de instrumentos e técnicas para elas. Seguindo Matos e Vieira (2001), “*acreditamos que o melhor procedimento então, é o de combinar, sempre que possível, metodologias e técnicas (...) a partir da construção lógica do pesquisador, porque essa ampliação nos oferece maior flexibilidade no pensar e no agir*” (P. 37).

Assim procedendo, buscamos seguir os ensinamentos decorrentes das práticas dos pesquisadores, que assumem, entre outras, a perspectiva dos Estudos Culturais, tomando de empréstimo destes o gosto pela interdisciplinaridade, que nos situa diante da possibilidade de melhor apreensão da complexidade do objeto de estudo. Isso, na medida em que nos convidam ao diálogo com diversas disciplinas e à incorporação, na interpretação do material de pesquisa, de um conjunto de categorias e conceitos, não contraditórios, originários de concepções teóricas diferentes.

Nesta perspectiva, algumas virtudes e habilidades parecem úteis ao pesquisador: as preocupações com o movimento, a particularidade, a complexidade e o contexto, tentando combinar a descrição densa com a explicação complexa e a evocação subjetiva, presentes na escrita antropológica e histórica e tão amplamente fecunda para a leitura propriamente cultural (GEERTZ, 1976; JOHNSON, 2000).

Assim sendo, compreendemos que nossa pesquisa combina, ao mesmo tempo, o caráter de pesquisa descritiva – considerando que os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48) – com o da pesquisa interpretativa, significando o exercício de *reelaboração intelectual da realidade*, pelo pesquisador e pesquisados.

Considerando estes aspectos, nossa pesquisa se desenvolverá sob duas perspectivas teórico-metodológicas próximas – inteiramente articuladas com nossas opções epistemológicas e teóricas – de fortes presenças na abordagem qualitativa de pesquisa, particularmente na área da investigação educacional, e que vincula cultura e currículo. Referimo-nos ao *Estudo de Caso* e à *Etnografia*. Desse modo, definimos nossa pesquisa como um *Estudo de caso com abordagem etnográfica*.

Nossa opção pelo *estudo de caso* justifica-se considerando o interesse de desenvolver uma investigação focada numa escola, buscando aprofundar compreensões acerca das relações culturais no espaço curricular. De acordo com a literatura especializada, o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (BOGDAN E BIKLEN, 1994)².

²Segundo esses autores, “o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. (...) O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos.(...) Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca dos objetivos do trabalho. (...) À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos”. (p. 89 e 90).

O estudo de caso de observação, entre outros, será requerido por nós. Bogdan e Biklen (1994) nos chamam atenção para o fato de que, “*neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização*”. (P. 90). Os autores acrescentam que:

[...] os setores da organização que, tradicionalmente, se focam nestes estudos são os seguintes: 1) Um local específico dentro da organização (a sala de aula, a sala dos professores, o refeitório). 2) Um grupo específico de pessoas (...). 3) Qualquer atividade da escola (planejamento do currículo ou o “namoro”) (P.90).

Eles ainda referem que:

[...] Normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta. A escolha de um determinado foco seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. (P. 91).

Este último aspecto destacado pelos autores citados é congruente com nossa perspectiva investigativa, na medida em que, mesmo operando um recorte de um aspecto particular da escola para estudo, buscamos não perder de vista as relações deste fragmento com o entorno mais próximo e até mesmo com a sociedade mais ampla.

De outro lado, nossa pesquisa, por seu interesse nas questões culturais, incorpora algumas contribuições das investigações do tipo etnográfica. A Etnografia

desenvolveu-se na Antropologia e tem, sobretudo em Geertz (1976), um de seus mais destacados expoentes. Para Spradley (1979) *apud* André (2001),

[...] a principal preocupação na etnografia é com o significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, diz ele, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e, para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura. Para Spradley a cultura é, pois, “o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos”(p. 5). (...) Nesse sentido a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam, explica ele.(...) A etnografia é a tentativa de descrição da cultura. (P. 19).

Assim sendo, nosso trabalho toma de empréstimo da Etnografia e da Antropologia o seu interesse e modo particular de olhar para os fenômenos da cultura. Dessa maneira, pensa-a como formas móveis e dinâmicas, engendradas pelos homens e mulheres e carregadas de sentidos e significados e não como realidade dada, pronta e acabada e, portanto, decorrente e dependente de estruturas naturais ou divinas e fixas numa ordem social dada, mesmo que diferente de grupo a grupo e em sua extensão geográfica – como se pensou durante décadas.

Como nos lembra, ainda, André (2001), a Etnografia tem dois sentidos para os antropólogos:

[...] (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (P. 27).

Assim sendo, e considerando o objetivo geral de nossa pesquisa, optamos por incorporar ao estudo as contribuições fundamentais da Etnografia, como *modo de olhar* os fenômenos da cultura, *técnica* de coleta de dados e *estilo* de texto. Compreendemos, entretanto, considerando que o foco da pesquisa educacional não é o mesmo da pesquisa antropológica, que há uma diferença de natureza entre elas, fazendo com que, na primeira, alguns requisitos da pesquisa etnográfica não sejam cumpridos. André (op. Cit.), refere que “*o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que nos leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito*” (P. 28).

Desse modo, considerando as decisões e opções anteriores, definimos para o desenvolvimento de nossa investigação a idéia de que, a coleta e o registro de dados e informações – tarefa característica da pesquisa qualitativa – utilizará como principais instrumentos os procedimentos de observação participante, o registro em diário de campo (notas de campo), a entrevista semi-estruturada (com base em roteiro pré-estabelecido), o grupo focal, diálogos informais e fotografias. Finalmente, buscará descobrir as relações e conexões que possibilitam explicitar e interpretar a natureza e características do fenômeno estudado (CERVO E BERVIAN, 1996, págs. 48-49).

Definimos, ainda, que os sujeitos de nossa pesquisa se constituirão de alunos, professores, técnicos e gestores de uma escola pública, de Ensino Médio, pertencentes à rede estadual de ensino, situada em Fortaleza, e que nosso foco principal de investigação incidirá sobre as práticas culturais dos alunos, no território curricular da escola.

1. 4 O Campo de Pesquisa

Nossas primeiras tentativas investigativas aconteceram em março de 2005, numa escola de Messejana, levando em conta, entre outros aspectos, o fato de ser uma escola de nível médio, reconhecida como modelo, pertencente à rede pública estadual. Estas características nos indicavam que esse estabelecimento deveria ser alvo de muita procura e, portanto, possuidor de um grande número de jovens dos setores populares. De outro lado, nossa escolha se deu ainda pela localização dessa unidade na zona norte da cidade de Fortaleza, o que certamente tornaria mais fácil o acesso para nós, considerando que trabalhamos e residimos nessa mesma região da cidade de Fortaleza.

A primeira visita ocorreu numa sexta-feira, dia 04 de março de 2005. Chegamos à escola por volta de 07h30min. Impressionou-nos a qualidade da edificação da escola. No geral, a estrutura da escola é bem moderna, formando um conjunto arquitetônico constituído de colunas de sustentação e vigas de concreto armado, com paredes de alvenaria e madeira e janelas extensas de vidro. A edificação se apresenta como um quadrado com um pátio no centro. As salas de aula localizam-se nos três lados do quadrado, em dois níveis: térreo e primeiro andar. Estão voltadas para o centro do pátio, sem, no entanto, terem vista para ele, pelo fato de as paredes de madeira possuírem, concomitantemente, janelas baixas – na altura das pernas e pés – e altas, mais elevadas do que a cabeça dos alunos – para apenas assegurarem a ventilação e a iluminação natural diurna. O branco predomina no prédio, porém, as portas das salas são de cor vermelha e a madeira das paredes muda de tom, de sala a sala, indo do verde-claro, passando pelo amarelo-escuro e chegando ao azul-claro.

A queda d'água do prédio dirige-se ao pátio interno e é constituída de telhas vermelhas de cerâmica. No pátio, existem algumas poucas árvores e algumas roseiras. O espaço é tomado, em boa medida, por calçadas de cimento industrial e, num canto, se observa a existência de um pequeno anfiteatro, igualmente de cimento.

O conjunto arquitetônico conta ainda com um parque esportivo amplo e bem cuidado e, segundo alguns alunos, sempre bem assistido por um conjunto de funcionários e profissionais da área de esportes. Observamos também a existência de um conjunto de salas e serviços de apoio, importantes para o desenvolvimento das práticas educativas escolares. Constatamos a existência de um auditório / teatro, em ótimas condições de funcionamento, e de uma biblioteca de porte médio, relativamente bem equipada, com uma sala de leitura em anexo, bem como alguns laboratórios em condições gerais muito boas.

A manhã de nossa primeira visita estava tranqüila e um pouco quente. Quando entramos, a escola estava calma, não se ouviam barulhos ou movimentação de alunos. Informaram-nos que existem três aulas antes do intervalo e mais duas depois do mesmo. Até o término da segunda aula, quase não se observavam alunos fora de sala de aula; quando apareciam, era em número reduzidíssimo. Neste momento, porém, entre o segundo e o terceiro tempo, acontecia *breve intervalo*, com os alunos saindo das salas, alguns até se dirigiam rapidamente à cantina para um breve lanche. A justificativa desse momento é que acontece nele a troca de professores, considerando que os primeiros dois tempos são contíguos. Logo o silêncio se fez novamente, com a totalidade dos alunos retornando às salas de aulas.

Algum tempo mais tarde, assistimos ao início do intervalo. De inopino, o pátio interno e a parte em frente à cantina ficaram tomados de alunos. Eles eram efetivamente em número suficiente para encher as dependências internas da escola. Tivemos então o nosso primeiro contato com a denominada comunidade estudantil do daquela escola. Ficamos sentado em um banco da parte contígua à cantina, diante do pátio, observando as andanças e comportamentos do alunado. O grêmio estudantil ligou um sistema de som, e duas caixas acústicas “faziam a festa” - como afirmou um aluno que passava acompanhado de duas estudantes. Ficamos a observar os grupos se movimentando num vaivém incessante, com seus integrantes portando ou não lanche na mão. Alguns preferiam ficar mais próximo das caixas de som, para “curtir melhor o som”

– como nos disse um garoto de em média 17 anos, ao tempo em que ria, pois um amigo que passou tomou as pipocas de seu vizinho e saiu correndo, sendo seguido velozmente pelo que foi expropriado.

Aos poucos, começamos a observar um aspecto que muito em breve faria mudar os rumos da nossa pesquisa de campo. Fomos constatando que os grupos de estudantes integrantes da escola pareciam muito semelhantes, era como se vivessem em situações socioculturais e econômicas extremamente iguais. Fizemos algumas abordagens, que ocorreram também na semana seguinte, por mais quatro visitas, que indicavam que eles eram originários das redondezas da escola e de bairros próximos. Seus comportamentos, seu modo de vestir, os utensílios e adornos no corpo, os gestos e as brincadeiras no intervalo de aulas, em geral, revelavam considerável *homogeneidade*, o que passou a nos preocupar.

Ficamos a pensar no porquê destas semelhanças e em algumas conversas – inclusive com a Direção e a Coordenação Pedagógica – ouvimos referência a um processo de *seleção* que a escola realiza, através de contatos informais com as escolas da rede para evitar a presença de *alunos problemáticos* em suas hostes, ao mesmo tempo em que assegura um determinado perfil dos alunos ingressantes. A matrícula, portanto, acontecia como uma *transferência planejada*, após a conclusão do Ensino Fundamental, e sua operacionalização é efetivada como um “prêmio” para aqueles que desenvolveram um *bom percurso e desempenho* – em vários sentidos – na escola de origem.

Estas escolas são consideradas modelos, inspirando-se na tradição originária dos históricos liceus que emanaram da herança do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, da época ainda do Brasil monárquico. Neste sentido, eles pretendem dar boa formação propedêutica que facilite a aprovação do alunado em concursos e até mesmo nos vestibulares das diversas faculdades e universidades de Fortaleza. Assim, sustentam sua organização e funcionamento em torno da promessa de conduzir os jovens egressos a uma colocação digna no mercado de trabalho.

De acordo com as informações, há um entendimento entre as escolas da rede – que transferem seus alunos para estas escolas – que estas vagas limitadas e disputadas devem ser ocupadas por alunos de “nível reconhecidamente bom”, por aqueles que efetivamente pretendem assumir a oportunidade de estudar numa escola diferenciada. Este fato produz um ambiente, pelo menos nesta escola, caracterizado pela presença de alunos de perfil mediano e preocupados em aproveitar a oportunidade - conquistada dentro desse jogo de promessas e cobranças - de estudar numa escola auto-reconhecida como de qualidade, para, e por meio dela, assegurarem um futuro mais promissor e de melhores oportunidades sociais, profissionais e econômicas.

Dentro desta compreensão, ser transferido para uma escola desse perfil significa um prêmio que decorre dos esforços já realizados dentro da escola de origem. Há, portanto, como já referido, uma cadeia de promessas, cobranças e “premiações”, sintonizada com a demanda das escolas – principalmente em relação à *disciplina* – de que os alunos devem ser *modelos* para, inclusive, *talvez*, assegurarem situações privilegiadas na vida estudantil e, por conseqüência, na vida funcional adulta.

Assim sendo, e considerando nossos interesses de estudo, fomos levado a confrontar a necessidade de mudar o campo de pesquisa, ou seja, buscar outra escola, onde pudesse encontrar um mapa cultural e social mais diverso e mais complexo. Foi pensando nisto que resolvemos visitar outra grande escola da rede pública estadual, que se encontra situado num bairro colado ao centro da cidade de Fortaleza e que também ostenta a fama de ser uma escola-modelo da rede pública do Ceará.

O primeiro contato com a escola aconteceu numa sexta-feira (01/04/05). Chegamos ali por volta das 8 horas, numa manhã nublada e de clima muito agradável. O fato de estacionar em frente à escola e de contemplar aquele prédio de arquitetura antiga já se reveste de um desejo de adrentar e explorar suas entranhas e particularidades. Subimos a escadaria de entrada, depois de contemplar um pouco a fachada histórica e a

praça, em frente, de grandes e antigas árvores, que certamente há muito contemplam a entrada e saída de alunos nessa escola.

Depois das necessárias explicações a uma funcionária, na portaria da escola, fomos conduzido a um ambiente anexo à sala dos professores onde funciona alternativamente a direção da escola. É que, não obstante ter sua sala bem estruturada e bem equipada, a direção instalou um birô e um computador num ambiente junto à sala dos professores para, segundo a diretora, *ficar mais próxima dos mesmos*.

Após concluir uma reunião com as integrantes do Núcleo Gestor³, a Diretora nos recebeu. Falamos-lhe da nossa proposta de pesquisa e do desejo de desenvolvê-la naquela escola e, de logo, tivemos seu consentimento para dar prosseguimento ao trabalho. Nesta ocasião, também fomos apresentado às demais integrantes do núcleo gestor e tratamos de estabelecer alguns vínculos com elas, referindo ao tempo em que atuamos como coordenador escolar, na rede municipal de ensino de Fortaleza.

A coordenadora pedagógica da escola, integrante do seu núcleo gestor nos conduziu até a sala dos professores, ao lado, e de forma simpática e informal começou a nos apresentar a alguns professores que já estavam chegando para o horário de intervalo entre as aulas, que se aproximavam.

³O Núcleo Gestor foi estabelecido pela Lei nº 12.681, de 18 de novembro de 1998, regulamentado pelo Decreto do Governo do Estado do Ceará, de nº 25.297, de 18 de novembro de 1998, e é integrado pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador escolar (área Administrativo-financeira) e secretário escolar.

Depois de alguns contatos, inclusive com professores que já conhecíamos do movimento sindical e de uma curta temporada que ficamos nesta escola como professor-substituto, saímos para um corredor ao lado da sala dos professores. Dali se tinha ampla vista para o pátio interno da escola, defronte da cantina. Desse ponto começamos a observar o movimento de alunos, que acontecia de forma relativamente intensa no referido pátio, em frente à cantina, não obstante o intervalo de aulas ainda não haver se iniciado.

Deste dia em diante, iniciou-se nesta escola, em Fortaleza, nossa investigação de campo. Depois de algumas incursões de reconhecimento na escola e considerando nossas possibilidades em termos de tempo, definimos o turno da manhã como seletivo alvo de nossas investigações e passamos a freqüentar de forma sistemática a escola, em média, três vezes por semana.

Considerando as recomendações metodológicas da perspectiva do *estudo de caso* e da *etnografia*, inicialmente desenvolvemos a observação mais ampla e geral, junto às áreas comuns da escola, principalmente no pátio em frente à cantina e nas galerias diante das salas de aula, no primeiro e no segundo pisos da escola. A opção pela *observação participante* nos indicava a necessidade de inserção na *cartografia cultural* da escola e de seu currículo, como a melhor estratégia para apreender e compreender as práticas, significados, lógicas e sentidos dos agentes. Assim, com esse movimento, fomos descortinando o território cultural do currículo da escola. Aos poucos, buscamos identificar e mapear os grupos e, dessa forma, começamos a desenvolver um conjunto de compreensões referentes a eles. Ao longo desse processo, fomos estabelecendo alguns registros no *diário de campo* acerca das situações mais características observadas no cotidiano dos grupos: suas práticas mais comuns, gestualidades, indumentárias específicas, adereços, comportamentos e, ao mesmo tempo, buscamos anotar algumas análises prévias.

Considerando nossa experiência como coordenador de escola pública – o que nos possibilitou vivências e conhecimentos acerca de jovens estudantes dos setores populares – e adotando roupas e uma linguagem próxima, no possível, às deles, fomos nos aproximando dos grupos que integram a escola, buscando conhecê-los melhor. Enfrentamos algumas resistências neste intento em alguns grupos e noutros a aproximação foi mais tranquila. O fato de nos apresentar como professor da escola pública, de ensino básico – sem esconder nossa condição também de professor da rede privada de Ensino Superior – e a declaração de que estávamos ali realizando uma pesquisa sobre “juventude e escola” facilitavam a aproximação em alguns casos e produziam desconfiança noutros. Algumas vezes, pontuaram de “como era bom ter um professor no meio de nós, buscando nos conhecer melhor e a relação juventude – escola” e, noutras situações explicitavam a desconfiança referente ao suposto “vínculo do professor-pesquisador com a direção da escola e sobre os possíveis usos que seriam dados às informações e saberes adquiridos através desse trabalho”.

Num caso e noutro, invariavelmente, tentamos deixar claro, sem enveredar por uma discussão teórica sobre nossa pesquisa – pois não queríamos influenciá-los em possíveis opiniões nas nossas conversas e ao mesmo tempo pretendíamos assegurar uma relação mais próxima e mais *leve* com eles – que nosso trabalho tinha um comprometimento claro com uma concepção democrática de escola, onde as relações professor-aluno-direção-técnicos-funcionários fossem fundadas na liberdade de expressão, no respeito mútuo e na co-responsabilidade, como condições para a geração de sujeitos autônomas e também responsáveis, e que o trabalho deveria gerar um conhecimento que seria dado a público e que poderia colaborar na compreensão e na melhoria das relações entre os que fazem o dia-a-dia da escola.

À medida que fomos conquistando espaço dentro dos grupos, o que exigiu de nós dedicação e atenções especiais a detalhes e regras, aos pouco fomos desenvolvendo algumas escolhas e negociações no sentido de assegurar junto aos integrantes dos grupos a possibilidade de realização de algumas entrevistas. Estas, entre

outros instrumentos de recolha de informações, nos possibilitariam alguns conhecimentos mais aprofundados dos membros dos grupos e do cotidiano escolar e curricular. A lógica interna e o tipo de grupo – mais hermético ou não – determinou a adesão maior ou menor dos integrantes em relação a nossa proposta. Isto determinou nossa estratégia de, em algumas circunstâncias, em que tínhamos um número maior de estudantes, apelar para a perspectiva do *grupo focal*⁴, e noutros, quando o número era reduzido, para a entrevista aberta. Em ambos os casos, trabalhamos com um roteiro de *questões semi-estruturadas*. Para facilitar a adesão dos membros dos grupos à nossa proposta e para afastarmos as desconfianças referentes aos riscos de as informações serem usadas pela direção contra alguns participantes, asseguramos que a identidade deles seria preservada e, assim, pactuamos que os entrevistados seriam tratados por aluno (a) A, aluno (a) B, aluno (a) C, e assim sucessivamente.

Alternamos estes momentos, com menor intensidade, com a observação referente ao cotidiano da sala dos professores. Nesse espaço, nos defrontamos com situações mais ligadas às dimensões mais *prescritivas* do currículo da escola. Em geral, os professores dessa escola, com margens pequenas de discordâncias, estavam bastante implicados na prescrição curricular que a escola define e desenvolve. Muitas situações identificadas nas conversas e nas entrevistas com os grupos de alunos têm ressonância na sala dos professores, que funciona, inclusive pelo artifício da presença da *sala alternativa da direção* – como espaço anexo – como um território onde o *ethos* da atual administração circula quase sem opositores.

⁴Segundo Gatti (2005), a entrevista de Grupos Focais constitui-se numa técnica de pesquisa qualitativa, utilizada para obter-se dados sobre sentimentos e opiniões de pequenos grupos acerca de determinados problemas, serviços, experiências ou fenômenos. Para melhor operacionalização, o grupo deve ser formado por número pequeno de participantes, de 6 a 12 pessoas, e o sucesso da aplicação da técnica depende da atuação do coordenador, que é responsável pela garantia de um ambiente propício para a expressão das reais opiniões dos participantes, sem que haja clima de disputa e conflito, e sim de interação e participação. Cabe também ao coordenador a tarefa de manter a discussão na temática central, fazendo resumos sempre que necessário para conduzir o grupo às reflexões conjuntas ou de novas questões.

Ao longo do período da pesquisa, observamos apenas discordâncias contingentes e periféricas no que se refere ao *programa gerencial e educativo* da atual direção, preservando-se, portanto, as questões centrais e mais determinantes.

Em determinado momento da investigação de campo, compreendemos a importância e a relevância de assistirmos a algumas aulas, nas diversas salas de 1ºs, 2ºs e 3ºs anos, para observar o encontro pedagógico e de saber, entre professores e alunos, no espaço curricular da sala de aula. Desse modo, buscamos estreitar mais os vínculos e relações na sala dos docentes. Nas conversas, nos colocávamos também como professor da rede pública – sem omitir nossa atividade na escola privada. Assim, fomos estabelecendo um diálogo valioso entre supostos iguais, para assegurar a confiança necessária para que eles abrissem suas salas e aulas para que pudéssemos nós e nosso orientando⁵, fazer nossas observações e análises em mais este espaço do currículo da escola.

Por mais de uma vez, após alguns diálogos informais interessantes, tentamos gravar entrevista com alguns professores. Infelizmente, sempre nos deparamos com desconfianças e receios que inviabilizavam nossas tentativas. A argumentação justificadora da negativa se referia quase que invariavelmente aos riscos de desagradar a Direção da casa. Ficavam nas entrelinhas, de acordo com nossa percepção, o receio e a desconfiança de que a direção pudesse tomar conhecimento daquela entrevista e, de algum modo, ficasse insatisfeita com alguma declaração.

⁵Neste momento incorporamos à pesquisa um orientando nosso, concludente do Curso de Ciências Sociais da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, considerando seu interesse de investigar fenômeno curricular próximo ao de nossa pesquisa.

Este fato desvela o caráter ainda muito centralizado do poder na escola, não obstante toda a legislação contemporânea, de cunho democrático, inclusive a atual LDBEN (lei nº 9394/96). E nos fazia perguntar que escola é esta que temos? Por que ela se constitui de forma tão marcada por estas estruturas de poder tão fechadas? Por que a existência nela de todos esses mecanismos de controle? Enfim, como a escola foi gestada dessa forma?

2 A ESCOLA, O CURRÍCULO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

2.1 A Escola como *Tratado Moderno*

Neste contexto de buscas por compreensões que esclarecem de modo mais apropriado os processos e as dinâmicas que acontecem na escola, impõe-se para nós a pergunta sobre a escola que temos. Em que contexto ela foi construída e a que fins se destina? Qual o lugar do seu currículo e para que serve? Assim, instigado por nosso objeto de pesquisa, buscamos desvelar a gênese e o *ethos* da escola moderna, bem como as intencionalidades e os sentidos a este atribuídos. Necessário se fez, portanto, buscar explicitar as entranhas genealógicas do edifício educacional moderno para compreender com clareza a função social que lhe foi atribuída nesta época histórica.

A Modernidade enquanto temporalidade sócio-histórica, política e cultural, pode ser descrita como forma particular de inserção das pessoas no mundo, implicando uma diferenciada forma de relação delas com a natureza e com os seus semelhantes. Na transição entre o Medievo e a Modernidade, desenvolvem-se novas maneiras de produzir, inovadoras formas de sociabilidade e uma cultura e valores laicos e profanos, determinando uma renovada visão de mundo. Pereira e Gioia (2004), referindo-se a estas transformações, chamam a atenção para o fato de que,

[...] Na sociedade capitalista, as pessoas somente conseguem sobreviver se comprarem os produtos do trabalho uns dos outros, já que possuem atividades especializadas, não produzindo todos os bens de que necessitam. Assim sendo, deve haver troca entre os diversos produtos dos trabalhos privados. A transformação da matéria-prima em produtos é feita pelo trabalhador, que vende sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário. O capitalista é dono dos meios de produção (matérias-primas, ferramentas, etc.) e se apropria dos produtos acabados. A sociedade capitalista tem como elementos fundamentais a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a troca. (P. 165).

Enfocando as mudanças em nível do pensamento e da visão de mundo, Lara (1998), destaca que

[...] Não é mais a partir de Deus que a cultura tenta, agora, estruturar-se e a civilização procura organizar-se. É a partir do homem.(...) O homem não é mais visto como criatura, portanto, na sua relação com o Absoluto. Ele é visto como criador, ante a natureza, na qual se encontra; dela se distingue, enquanto racionalidade; sobre ela deve atuar, celebrando assim a sua liberdade. O homem se liberta de um enfoque que lhe impunha valores como a admiração, a adoração, a obediência, o respeito e o desapego. Joga-se com entusiasmo, a construir valores novos: individualismo, liberdade, criatividade, participação e enriquecimento. (P. 28).

Considerando o interesse de nossa pesquisa, observamos que as investigações que objetivam compreender a escola e o currículo em cada período histórico e nos diversos contextos socioculturais buscam explicitar as características mais gerais e as particularidades que desvelam a natureza e as especificidades da educação em cada momento da história das comunidades humanas. A Modernidade, como época sócio-histórica e cultural, investiu na organização de uma complexa estrutura educacional e num conjunto de práticas, caracteristicamente modernas, que buscavam produzir e moldar o propalado *sujeito moderno* – aquele adequado e compatível à reprodução da sociabilidade e civilização moderna.

Smelser (1968) *apud* Goodson (1995), analisando as mudanças em curso na transição entre o Medieval e a Modernidade e suas repercussões para a educação, nos informa que

[...] Na família pré-industrial de um artesão, os próprios pais são responsáveis por ensinar aos filhos as habilidades ocupacionais mínimas, bem como por formá-los no plano emocional durante os primeiros anos de vida. Quando uma economia crescente estabelece exigências para maior instrução e melhor habilitação técnica, a pressão exercida sobre tal família multifuncional é no sentido de que ela ceda lugar a um novo e mais complexo conjunto de programas sociais. Surgem instituições educacionais estruturalmente distintas, e a família começa a passar para essas novas instituições algumas das tarefas

educacionais. Em consequência disso – perdidas suas funções – a família se torna mais especializada, concentrando-se relativamente mais no condicionamento emocional dos primeiros anos de vida dos filhos e relativamente menos em suas funções econômicas e educacionais anteriores. (P. 33).

Desse modo, observa-se que paralelamente à emergência da sociedade capitalista industrial burguesa, vai sendo elaborada uma nova estrutura sócio-educacional, para responder às renovadas e emergentes demandas de formação humana. A sociedade nascente, fundamentalmente vinculada à burguesia, projeta-se referenciada por outros horizontes e saberes, diferentes daqueles que norteavam o Medievo. Seu nascimento e desenvolvimento estão profundamente ligados ao comércio e à produção de mercadorias. Como elementos impulsionadores destes, desenvolvem-se a técnica e a tecnologia e estas, por sua vez, apresentam-se fundamentalmente dependentes da ciência e, portanto, de um conhecimento sistemático e matematizado.

Lara (op. cit.), refletindo sobre estes ocorrentes movimentos, refere que

Na origem da ciência moderna, estão também as condições socioeconômicas de um mundo em transformação. [...] A base da sociedade européia, nos séculos da Idade Moderna, já não é só a agricultura. Uma nova classe emergente entrega-se preferentemente ao comércio. E a vida comercial está a exigir um conhecimento mais profundo da realidade física. Basta recordar os desafios que significaram para os sábios as grandes navegações. Pouco a pouco, o método antigo de abordagem da natureza, baseado na filosofia, mostra-se ineficaz. É um desafio. Resposta a esse desafio é a ciência moderna. (P. 41- 42).

Portanto, considerando o projeto da burguesia de estabelecer uma sociedade de mercado, onde a produção de manufaturas em larga escala e o comércio estariam no centro da nova vida econômica e sociocultural, compreende-se a necessidade de elevados investimentos no desenvolvimento do conhecimento científico, que se volta para assegurar a ampliação da técnica e da tecnologia como condição para realizar aquele mesmo projeto. Assim sendo, a ciência na Modernidade é redefinida desde as exigências

da nova classe dominante, e torna-se instrumento fundamental no ímpeto de controle e dominação da burguesia. E, assim,

[...] busca uma interpretação “matematizada” (matemática aqui tomada no sentido grego, *mathesis universalis*, de conhecimento perfeito, completo e dominado pela razão) e formal do real, trazendo para a metodologia de análises do real a questão da neutralidade do conhecimento científico. Ao mesmo tempo, a postura diante deste real passa da atitude de preservação para a de manipulação e transformação da natureza, atendendo ao próprio desenvolvimento que ocorria no nível da economia, que se organizava nos moldes capitalistas. (P. 18).

Para a produção e reprodução desses novos saberes, conhecimentos e suas tecnologias, fundamentais para a manutenção e ampliação da sociedade capitalista emergente, torna-se necessária a socialização da escola, até então mantida como privilégio de poucos pelo clero e pela aristocracia medievais. Manacorda (1997), nos chama atenção para o fato de que, nesse processo de transformações,

[...] os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de forças produtivas. Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. Tentam-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só sermocinais, mas reais, isto é, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais. (P. 271 - 272).

Foi neste contexto, portanto, que nasceu a escola popular moderna e, por conseqüência, os processos de escolarização de massas. Os trabalhadores urbanos, que até bem pouco eram servos medievais, *necessitavam* ser escolarizados para poder trabalhar na linha de produção das fábricas. Os novos processos produtivos ocorriam mediados por uma lógica técnica e matemática que deve ser entendida como condição *sine qua non* para a sua operacionalização, manutenção e desenvolvimento. Assim sendo, tornavam-se imperativas a socialização e a introjeção, por parte dos que atuavam nos processos fabris, de novos conhecimentos e dessa lógica e, portanto, desse novo *modus operandi* racional do processo produtivo.

Desta necessidade e com este novo significado, a escola de massas tomou importância dentro do projeto burguês e deve servir para instrumentalizar os sujeitos para o nascente processo produtivo e, de outro lado, inculcar a nova visão de mundo necessária à justificação e significação da nova ordem social; desse modo, colabora na articulação dos sentidos e das práticas fundamentais à nova sociabilidade e às novas relações de produção. Com tal exigência, os Estados modernos, sob o comando da burguesia emergente, estruturam seus sistemas nacionais de educação e produzem suas políticas educacionais, visando a organizar e controlar a formação humana na sociedade em elaboração.

Assim sendo, a escola, dentro do projeto da Modernidade, foi tomada como *locus* de transmissão de conhecimentos, por um lado, e *criação do cidadão moderno* – aquele adequado à vida moderna, urbana e industrial (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000), por outro; e passou de ser organizada e instrumentalizada no sentido de colaborar na realização dessas duas tarefas importantes para o cumprimento dos objetivos da classe burguesa que se consolidou como classe dominante. Deve, portanto, socializar os rudimentos científicos necessários à inserção dos setores populares nos inovadores processos de produção e, de outro, deve inculcar os valores e as visões de mundo necessárias à justificação e aceitação da nova ordem social.

A escola e o currículo modernos foram estruturados, incorporando esta lógica da sociedade capitalista emergente e se estabeleceram como instituições fortemente marcadas pelo ímpeto de controle e dominação da racionalidade moderna, burguesa e capitalista. Goodson (op. cit, 1995), partindo da compreensão de que o currículo está no centro do processo educacional que se desenvolve na escola e que este encarna as intencionalidades fundamentais da educação, destaca o fato que

[...] o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. Como observa Barrow (1984, p. 3), “no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como ‘o conteúdo apresentado’ para estudo”. Nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de “definição da realidade” é posto firmemente nas mãos daqueles que “esboçam” e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões seqüenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo já fixado. (P. 31).

O autor, quando se refere ao currículo como *prescrição*, está destacando sua natureza política, ou seja, está desvelando o currículo como relação de poder, como movimento que estabelece uma relação desigual, hierárquica, onde *um* que tem mais poder define previamente o conteúdo e as experiências que *outrem*, com menor poder, vai ser submetido como ser aprendiz. Tematiza, assim, a dimensão de controle, como um aspecto fundamental da educação moderna. É com este sentido que a Modernidade toma a palavra currículo como conceito em escolarização, adotando-o em função de sua natureza impositiva e em nome de suas potencialidades determinantes de controle social. Vislumbra-se nesta opção a efetivação de maior controle sobre educação formal com esteio nas potencialidades prescritiva do currículo.

Observa-se, então, o currículo entrando no *tratado educacional moderno* e se envolvendo numa *trama* onde se gesta um conjunto de epistemologias e saberes, mediados por noções e categorias sócio-epistemológicas que organizam e estruturam as *crenças*, conhecimentos e ideologias, fundamentos das práticas e estruturas modernas e

capitalistas da escola burguesa. Hamilton e Gibbons (1980, p. 15) *apud* Goodson (op. cit.), fazem referência a estes desdobramentos, nos informando de que “*as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa*”. (P. 31). Goodson (1995) segue a análise, esclarecendo que

[...] no entanto, a origem da justaposição classe/currículo pode ser encontrada em época anterior e em nível educacional mais elevado. A partir da análise de Mir sobre como as “classes” se originaram – a primeira descrição sobre classes está nos estatutos do College of Montaign – ficamos sabendo disso: É no programa de 1509 que se encontra pela primeira vez em Paris uma divisão clara e precisa de alunos em classes... Isto é, divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos. (...) O aproveitamento do termo latino “pista de corrida” está nitidamente relacionado com o emergir de uma seqüência na escolarização... Hamilton acredita que “o senso de disciplina ou ordem estrutural absorvido no currículo procedeu não tanto de fontes clássicas quanto das idéias de John Calvin. (P. 31 – 32).

Hamilton (op. Cit.) *apud* Goodson (op. cit) segue analisando a estruturação da educação e da escola moderna e, ainda se referindo à noção de classe, nos esclarece que

O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas seqüenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como a Escócia), essas idéias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais, sim; mas bipartidos – onde os “eleitos” (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares. (P. 32 – 33).

A criação do espaço e do conceito equivalente de *classe* no tratado educacional moderno e sua vinculação ao currículo, vão implicar o exercício de um controle social que se processa a partir da escola e do currículo, que reproduz e produz diferenciações sócio-educacionais. A escola e o currículo moderno são elaborados como compreensões epistemológicas e como conjunto de práticas numa interface forte com o projeto burguês de sociedade e de homem. Na seqüência do argumento sobre ainda a noção de *classe*, Goodson (op. cit.), explicita que a citação anterior

[...] estabelece para currículo, o único significado que foi desenvolvido, porquanto, logo que se constatou o seu poder para determinar o que deveria se processar em sala de aula, descobriu-se um outro: o seu poder de diferenciar. Isto significa que até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava “mundos” diferentes através do currículo a elas destinados. (P. 33).

O autor continua analisando as *epistemologias* da escola moderna e na perspectiva de uma Sociologia da Educação, esclarece sobre a transição do sistema de *classe* para o de *sala de aula*, argumenta que,

[...] na análise da transição do sistema de classe para o de sala de aula, a mudança nos estágios iniciais da Revolução Industrial em fins do século XVIII e início do século XIX “foi tão importante para a administração da escolarização quanto a concomitante mudança da produção doméstica para a produção e administração industriais” (...) Com o triunfo do sistema industrial, a concomitante dispersão da família fez que esta cedesse os seus papéis à penetração subsequente da escolarização estatal, deixando que fossem substituídos pelo sistema de sala de aula, onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam ser adequadamente supervisionados e controlados. Com isso, “a mudança de classe para sala de aula representava uma transformação mais generalizada em escolarização – a vitória suprema das pedagogias baseadas em grupo sobre as formas mais individualizadas de ensino e aprendizagem”. (GOODSON, op. cit, p. 33 - 34).

Na mesma pesquisa e expressando o ‘amadurecimento’ dos sistemas educacionais modernos, Goodson (op. cit.), salienta as características mais gerais da

escola moderna e reforça a compreensão de como seu *modus operandi* foi organizado para reproduzir a lógica mais geral da ordem social capitalista burguesa.

Na altura do século XX, a retórica da produção em série do “sistema de sala de aula” (por exemplo: aulas, matérias, horários, notas, padronizações, fluxogramas) tornou-se tão difundidos que alcançou com êxito um status normativo – criando os padrões com quais todas as inovações educacionais subseqüentes passaram a ser avaliadas. (...) O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar. Se a “classe e o currículo” passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, “o sistema da sala de aula e a matéria escolar” emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. (P. 35).

Bobbitt (1918) *apud* Silva (1999), em seu *The curriculum* (1918), acompanhando este modo de compreender a escola e o currículo, propunha que

[...] a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados [...] O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. [...] Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. [...] Tal como na indústria, é fundamental, na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam padrões. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”. [...] Nas últimas décadas, diz ele, os educadores vieram a “perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais”. (P. 23 - 24).

Este modo de apreender e pensar a escola e suas atividades se referencia e incorpora à lógica técnica e mecanicista que caracterizou a linha de produção fabril moderna e faz interface com o *modus operandi* empresarial que domina as teorias da Administração moderna. Este conteúdo desaguou na obra de Ralph Tyler e suas compreensões dominaram a cena educacional no final da década de 40 do século XX, chegando, inclusive ao Brasil, no final dos anos 50. Tyler, como Bobbit, insiste na idéia da preparação de experiências escolares organizadas tecnicamente.

Com o livro de Tyler [publicado em 1949], os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da idéia de organização e desenvolvimento. [...] A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidades de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (P. 24-25).

Portanto, a escola e o currículo moderno são formatados e instrumentalizados a partir das exigências e das demandas da civilização burguesa em construção e estão, do ponto de vista do conhecimento, profundamente vinculadas às formas da razão moderna, técnica e cientificista, incorporando e reproduzindo sua natureza e características mais gerais. Assim é que Silva (op. cit.) defende o argumento de que

O currículo [e a escola] existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (P. 115).

Merece destaque ainda, o aspecto de que a escola moderna difunde e reproduz uma perspectiva cultural fundamentalmente burguesa e, portanto, vinculada à classe que se tornou dominante nesse período histórico. Assim, as narrativas, os valores veiculados, as representações e notadamente as visões de mundo postas em movimento na escola e no currículo, enaltecem e valorizam a cultura da classe dominante em detrimento das culturas dos segmentos populares e dominados social e culturalmente. Costa (op.cit.), pensando no conteúdo cultural dominante na escola e no currículo, e para destacar seu vínculo com os setores dominantes na sociedade, acentua que,

[...] quando falo em cultura não estou pensando em um suposto “conhecimento universal”, patrimônio da “humanidade” – categoria fluida e contraproducente quando se trata de dar conta da diversidade de posições no mundo – que hoje sabemos, não pertence propriamente à humanidade, mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem européia, colonizadores que produziram esses saberes e os estatuíram na forma de “verdades universais” sobre si e sobre os/as outros/as. (P. 39).

Como argumentamos no início dessa seção, toda esta *arquitetura educacional* e, portanto, a elaboração deste *tratado educacional moderno*, com suas epistemologias, representações e práticas, está a serviço de determinados interesses e perspectivas políticas; circunscreve-se, portanto, no projeto da classe dominante na Modernidade que, com sua ascensão ao poder, busca o desenvolvimento de uma nova sociedade e cultura, fundada no modo capitalista de produção material e espiritual de vida. Nesse projeto, a educação e a escola adquirem papel de relevo, pois esta se torna uma das instituições formativas essenciais para a reprodução e produção do *ethos* capitalista e, assim sendo, para ela se voltaram elevados recursos materiais e grandes esforços intelectuais no sentido do estabelecimento de controles e tecnologias de dominação.

Desse modo, a escola, como instituição social e cultural, está profundamente marcada pela cultura dominante e pela institucionalidade burguesa capitalista; entre outros aspectos, detém uma estrutura hierárquica própria de poder – articulada com as estruturas de poder da sociedade mais ampla – que reproduz e produz

determinadas relações de poder, de mando e de subordinação, envolvendo e condicionando as relações de poder nesse mesmo espaço.

Não obstante todos os fenômenos explicitados na sociedade contemporânea, ao indicar que vivemos uma época de mudanças que vem afetando todas as dimensões da vida humana – como discutimos no bloco anterior – a observação cuidadosa e as pesquisas demonstram que, em geral, a escola, particularmente a escola pública, manteve-se pouco permeável às mudanças. As objeções a esta afirmação insistem que a escola e o currículo, por meio das atuais políticas educacionais e curriculares, passam por importantes e significativas mudanças que buscam situá-los em sintonia com aqueles novos cenários socioculturais. Concordamos com Silva (1999), na noção de que, até mesmo os esforços atuais de reestruturação da escola, determinados por políticas de organismos internacionais,

[...] vão na direção de reforçar os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmem as características mais regressivas da presente ordem social – justamente aquelas combatidas pelos novos movimentos sociais e pela insurreição de grupos subjugados. [...] A política social e educacional da “nova” direita pode, inclusive, ser lida precisamente como uma espécie de reação às conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados. (P. 185).

Mais particularmente em Fortaleza, a escola pública e seus currículos são caracterizados como conservadores, anacrônicos e avessos a mudanças; pesquisas demonstram que ainda alimentamos, em muitos aspectos, não obstante toda a estrutura tipicamente moderna, o legado da tradição da educação colonial e monárquica herdado dos padres jesuítas. As normas escolares, os princípios de avaliação, as regras da disciplina, a relação entre professor e aluno, a didática e suas práticas, entre outros aspectos, são como que a reprodução, adaptada aos dias de hoje, de um *modus operandi* aprendido com a tradição medieval da Contra-Reforma, legado dos padres da Companhia de Jesus à educação brasileira (LUCKESI, 2000). Pensamos que este *anacronismo*, não é gratuito, pois conectado aos interesses de nossas elites políticas que vêm na *educação tradicional* uma forma de manter o histórico estado de dominação a que os setores

populares estão submetidos. Esta situação contraditória de nossa escola, caracterizada como *o velho* que insiste em se manter, mesmo que envolva do *novo* que se desenvolve, implicará o acirramento das tensões e das disputas no território escolar e curricular, manifestando-se mais uma vez, como espaço de poder e, portanto, de lutas e contendas.

2.2 O disciplinamento como técnica de controle e dominação

Nossa pesquisa de campo, na escola pesquisada, explicitou um aspecto que se delineou, nas entrevistas e na observação cotidiana da vida cultural escolar, como elemento marcante das práticas e dos discursos presentes naquele território. O disciplinamento emerge em nossa investigação como uma dimensão muito presente no cotidiano formativo da unidade escolar e se impôs como aspecto relevante a ser analisado e compreendido. Para tanto, fizemos apelo às análises e interpretações do pensador francês Michel Foucault que, dentre outras temáticas, se voltou especificamente para *as disciplinas* como práticas caracteristicamente modernas.

Foucault, em suas obras, particularmente em *Vigiar e Punir*, de 1975, explicita compreensões relevantes sobre as novas formas de *produção* dos novos sujeitos, na Modernidade e, desse modo, amplia os conhecimentos sobre os inovadores processos de dominação e controle presentes no projeto de sociedade e de homem da burguesia. Veiga - Neto (2005), estudando a obra de Foucault, discute as reflexões deste acerca do “*aparecimento correlato de duas novidades modernas fortemente conectadas uma à outra: no plano dos indivíduos, o poder disciplinar; no plano coletivo, a sociedade estatal*”. (P. 80).

Veiga - Neto (op. cit.) argumenta que, para Foucault,

[...] o poder disciplinar veio “substituir” o poder pastoral e o poder de soberania. Para avaliar melhor o alcance desse fenômeno, é preciso compreender o poder pastoral na forma pela qual ele se institucionalizou nas práticas cristãs medievais. O poder pastoral se

exerce segundo um conjunto de princípios. Ele é vertical: emana de um pastor de quem depende o rebanho; mas, por sua vez, o pastor também depende do rebanho. Ele é sacrificial e salvacionista: o pastor tem de estar pronto para se sacrificar pelo seu rebanho, se for preciso salvá-lo; (...). Ele é individualizante e detalhista: o pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível, para que possa melhor orientar e governar cada uma. Por outro lado, (...) o poder político exercido pelo soberano – que podemos chamar de poder de soberania – valeu-se em parte da lógica do pastoreio, mas, ao contrário do poder pastoral, o poder de soberania não pode ser salvacionista, nem piedoso, nem mesmo é individualizante. Assim, de certa maneira, o poder de soberania tem um deficit em relação ao poder pastoral. A solução moderna para o deficit veio com o poder disciplinar. Foi ele que, como poder individualizante e microscópico, calcado nas práticas de vigilância, preencheu o vácuo, resolvendo a deficiência de ordem política que assolava a soberania: o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda a parte, numa sociedade européia que se complexificava, crescia e se espalhava pelo mundo afora. De certa maneira, o poder disciplinar permitiu que a lógica do pastoreio se expandisse do âmbito religioso – das relações entre o pastor e suas ovelhas – para o âmbito sociopolítico mais amplo – das relações entre o soberano e seus súditos. Mas, ao acontecer tal expansão, o soberano pôde ser demitido de seu papel e de suas funções, ou seja, ele pôde ser mandado para casa, pois as tecnologias disciplinares já poderiam dar conta do controle social. (...) Foucault chamou de sociedade estatal àquela que pôde se despedir do olhar do rei graças à entrada do poder disciplinar no jogo político. O Estado moderno nasceu, assim, da combinação entre o – ou talvez melhor: da invasão do ... – poder pastoral e/sobre o poder de soberania. O pastoreio, que havia sustentado a hegemonia do cristianismo na Europa por mais de um milênio, “ampliou-se subitamente por todo o corpo social, encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma tática individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores”. (P. 80 - 83).

Desse modo, a análise foucaultiana chama a atenção, portanto, sobre como a *vigilância* e o *disciplinamento* se tornam o *modus faciendi* das novas formas de poder exercidas na nascente sociedade burguesa e, de como esse poder é operacionalizado,

mediante um conjunto de instituições incumbidas da tarefa de produzir – moldando e controlando – o sujeito moderno. Veiga – Neto (op. cit.), nos informa que,

De maneira muito detalhada, ele [Foucault] nos mostra que principalmente no âmbito de algumas instituições – a que ele chama de instituições de seqüestro, como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo – passa-se dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis. [...] Com isso ele mostra que a docilização do corpo é muito mais econômica do que o terror. Esse leva à aniquilação do corpo; aquela mobiliza o corpo e retira-lhe a força para o trabalho. Assim o terror destrói, a disciplina produz. (P. 77).

Esta mudança ocorrente nas instituições modernas – principalmente naquelas que ele chama de *instituições de seqüestro* – é claramente observada nas escolas. A escola moderna, em particular, é aquela instituição que promove a abolição dos castigos e *suplícios* físicos; nela observamos o desaparecimento do uso da palmatória, dos castigos em que os aprendentes ficavam de joelhos sobre pequenas pedras ou grãos de milho e, ainda, o fim das surras de cinturão ou das punições, nas quais os vitimados ficavam em pé, defronte a uma parede, com o nariz colado na parede, por longas horas. Indiscutivelmente, a escola moderna institui um conjunto inovador de formas de punições, cujas causas estão no desrespeito às regras do disciplinamento e sua maneira de se manifestar, orientando-se por uma retomada destas como modos de punição, e sua absolvição está condicionada à demonstração de práticas e explicitação de intenções que reconciliam o *desviante* com o universo das técnicas e práticas disciplinares anteriormente rejeitadas.

Foucault, em sua pesquisa, está preocupado assim em desenvolver uma análise e uma compreensão positiva da *disciplina*, não desejando, portanto, *criminalizá-la* ou *acusá-la* ou ainda *lastimá-la*; a tarefa a que se propõe – e este é um dos pontos em que nosso trabalho se encontra com o intento foucaultiano – “é compreendê-la naquilo que ela é capaz de produzir, em termos de efeitos” (VEIGA – NETO, op. cit., p. 78). Portanto, interessa a ele explicitar aquilo que as *técnicas disciplinares* produzem no sujeito moderno – ou como estão elas implicadas na produção do sujeito moderno – sem a

preocupação de afirmar se elas são corretas ou se estão erradas – esta tarefa, na visão de Foucault, fica reservada aos religiosos e outros moralistas de plantão em nossa sociedade.

Segundo Veiga - Neto (op. cit), Foucault explicita em seus estudos, principalmente em *Vigiar e Punir* (1998),

[...] como surgiram, a partir do século XVII, novas técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, implicaram resultados profundos e duradouros até mesmo no âmbito macropolítico. Tais técnicas tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, série (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante. Foucault está falando aí de práticas disciplinares e de vigilância como uma ação que institui e mantém tais práticas; ele está falando de disciplinamento [...]. (P. 78).

Foucault (1998), desse modo, nos alerta para os inovadores processos de dominação e controle que emergem na Modernidade, mediados por uma multiplicidade de instituições, e que se manifestam por intermédio de um conjunto de práticas e técnicas disciplinares, fortemente ancoradas na vigilância, e que buscam moldar nossos corpos, nossos sentimentos e nossa percepção e lugar no mundo. Assim, ensina que

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo [...] A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. (P.126).⁶

Este jogo do disciplinamento e da vigilância se torna mais compreensível quando associamos sua análise à problemática dos *saberes* e dos *micropoderes*, como relatado por Foucault. Veiga – Neto (op. cit.), referindo-se a obra foucaultiana, nos fala “*que, antes e sobretudo, os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem*” (P. 140). Assim, *os saberes* são tematizados como *um dispositivo* de natureza fundamentalmente política, que emergem, portanto, em relações de poder que os marcam e os condicionam. Este condicionamento ocorre em um contexto externo aos próprios saberes e que, se fundindo a estes, responde ao ímpeto de poder, pois cada sujeito busca interferir nas ações alheias; portando, trata-se de uma rede de *micropoderes* presente em todas as relações que acontecem na vida social.

O mesmo estudioso do pensador francês acrescenta que, “*para Foucault, essas forças, a que ele chama de poder, atuam no que de mais concreto e material temos – nossos corpos*”. (op. cit, p. 142). Assim,

⁶Foucault, continua, afirmando que, [...] “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; [...]. Diferentes da vassalidade que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, [...]. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define então como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (P.126 - 127).

[...] o efeito desse micropoder é a ‘produção de almas, produção de idéias, de saber, de moral’. E é justamente essa produção de almas, idéias, saber e moral que, para Foucault, estabelece uma diferença radical entre poder e violência [grifo do autor]. Para ele, suas diferenças não são de intensidade, mas de natureza. Enquanto que uma ação violenta age apenas sobre o corpo, age diretamente sobre uma coisa, submetendo-a e a destruindo, o poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário. [...] E para que isso seja possível, o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos. (P. 143).

Desse modo, o disciplinamento é legitimado dentro de uma trama histórica fortemente marcada pelas relações *saber-poder*, que instituem práticas discursivas ou não, que apontam para a produção de *regimes de verdades* e práticas disciplinares que, entre outras possibilidades, justificarão a *vigilância* e um conjunto de controles disciplinares. O corolário desta trama é o ímpeto de poder e dominação, típicos da classe dominante na Modernidade, a burguesia, que, nesse jogo, se esforça para atribuir a essas relações o sentido de algo *natural* e, portanto, permanente e duradouro no tempo e no espaço.

Assim, a pesquisa social e educacional, de inspiração foucaultiana, demonstra que a educação e o currículo, em seus formatos modernos, assumem de forma veemente este ímpeto de dominação e controle, mediado pelas técnicas disciplinares e pela vigilância, e profundamente articuladas com este *ethos* da sociedade moderna capitalista burguesa. Nossa pesquisa confirma que este fenômeno se manifesta de forma veemente na escola pública, considerando a dinâmica da dominação de classe e as formas de dominação mais particulares da vida cultural dos grupos e das suas relações uns com os outros, nesta mesma sociedade. Assim, para nossa perspectiva de análise, a vigilância e o disciplinamento se transformam, na escola e no currículo, em uma forma da cultura escolar, mediante a qual se buscam a produção e reprodução de processos de dominação e controle, fundamentais à manutenção da sociedade capitalista burguesa.

Para Foucault (op. cit.),

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (P. 127).

Foucault (op. cit.) refere-se claramente à relação entre os processos do disciplinamento e as funções econômicas e sociais exigidas do corpo, na Modernidade. É nesse sentido que ele fala do ímpeto de *transformar o corpo numa aptidão, numa capacidade que deve ser aumentada* e, de outro lado, explicita o cuidado em *diminuir as forças*, desse mesmo corpo, *em termos políticos de obediência* (a um projeto de sociedade (a capitalista) que não é coletivo, mas apenas de uma classe). Finalmente, conclui a análise, quando se refere ao intento de estabelecer entre *o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada*, que despontam como condições fundamentais para o funcionamento da ordem econômica e social capitalista burguesa.

Veiga – Neto (2005) chama nossa atenção para a noção de que

[...] dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma moldagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo –no eixo corporal-, o quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar –no eixo dos saberes. (P. 85).

Logo em seguida, ele situa o trabalho do disciplinamento em algumas instituições que operam em *efeito cascata* ou *por exclusão* (caso do acesso a uma associado à impossibilidade de acesso a outra) e que são imbuídas pelo Estado de realizar

essa tarefa. Assim, assinala: “*encontramo-los em funcionamento nos escolas, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos, reestruturaram a organização militar*”. (P. 127). Veiga – Neto (op. cit.), reportando-se à importância da escola nesse disciplinamento na Modernidade, ressalta:

É mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e [mais recentemente] a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (Veiga – Neto, 2000, p. 17); além do mais, a escola é, depois da família [mas, muitas vezes, antes dessa], a instituição de seqüestro pela qual todos passam [ou deveriam passar...] o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar. (P. 84 – 85).

Referindo-se, ainda, à natureza e sentido das práticas disciplinares na escola, Veiga-Neto (2005) destaca:

As inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas íntimas materialidades quanto imprimi-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais. (P. 11 – 12).

E continua:

Mas, se o corpo é o alvo desse conjunto de técnicas ortopédicas, não se pode esquecer que, para Foucault, é por intermédio do corpo que se fabrica a alma, visto que a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento do seu domínio.

Assim, trata-se, ao mesmo tempo, de uma ortopedia física e moral, (2005, p. 84).

Assim sendo, compreende-se, com esteio em Foucault, que o disciplinamento não é uma atividade que se dirige apenas ao corpo, mas busca também interferir na *formatação* da alma e, portanto, da subjetividade. Nossa pesquisa incorpora esse saber referente à dimensão da vigilância e das técnicas do disciplinamento, na escola e no currículo, como um conjunto de normas e práticas que integram o cotidiano da escola e que, portanto, podem ser compreendidas e discutidas como *forma da cultura* que integra o território escolar e curricular. Os investimentos *disciplinares*, em forma de discursos e práticas, desenvolvidos por aqueles que coordenam e dirigem a escola, a transformam numa dimensão recorrente e fortemente atuante na cultura e, portanto, nas normas e práticas do espaço escolar e curricular. Todos são instigados a conviver com ela, para negá-la ou para confirmá-la, o que faz dela um significado que insiste em perpassar as relações e as experiências que se desenvolvem no território escolar e curricular da escola pesquisado. Nos questionamos sobre se estas formas que persistem estão de acordo com a sociedade em que vivemos, como podemos caracterizar esta sociedade?

2.3 A Sociedade Globalizada e as Mudanças na Sociabilidade Contemporânea

As discussões em torno da temática da contemporaneidade apregoam que hoje vivemos uma nova época histórica, uma nova sociedade, profundamente marcada pelas transformações decorrentes dos processos de globalização econômica e pela mundialização da cultura. Para Giddens (2005),

Os sociólogos usam o termo globalização para referirem-se àqueles processos que estão intensificando as relações e a interdependência sociais globais. É um fenômeno social com vastas implicações [...] significa que cada vez mais estamos vivendo “num único mundo”, em que os indivíduos, grupos e as nações tornaram-se mais interdependentes. (P. 61).

Este conjunto de transformações em curso está fundamentalmente relacionado a uma nova fase de universalização do capitalismo como sistema econômico e processo sociocultural e ocorre mediado por um conjunto de transformações tecnológicas, de base na revolução da microeletrônica. Esta possibilitou a generalização dos novos meios e técnicas de comunicação e informação, em escala global, implicando um conjunto de mudanças envolvendo dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, interligadas de modo complexo e contraditório (NETTO, 1996; CASTELLS, FLECHA, FREIRE, GIROUX, MACEDO & WILLIS, 2001).

Segundo Mancebo (2003), referindo-se aos esforços dos estudiosos de conceitualizarem estes novos tempos,

[...] pode-se afirmar, então, que há um elevado consenso entre os autores de que se está diante de uma nova era de universalização do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório. [...] considera-se que o termo globalização denota o incremento das interconexões globais, cujas manifestações extrapolam o econômico, existindo virtualmente em todas os aspectos da vida contemporânea. (P. 76).

Não obstante o sentido mais imediato do termo globalização – que sugere questões mais gerais e universais - não podemos perder de vista o fato de que suas repercussões se sucedem também, e de forma diferenciada, sobre as realidades mais particulares e locais. Este aspecto, ao contrário do que muitos pensaram, define relações que escapam da homogeneização e uniformização, não obstante os esforços neste sentido, e possibilitam a emergência da diferença e da diversidade. Portanto, a globalização deve ser entendida também como um fenômeno que estabelece vínculos com as idiosincrasias do local e do particular. Desse modo, Giddens (op. cit.), destaca a noção de que

A globalização não deveria ser entendida simplesmente como o desenvolvimento de redes mundiais – sistemas sociais e econômicos que estão distantes de nossas preocupações individuais. É também um fenômeno local – um fenômeno que afeta a todos nós no nosso dia-a-dia. (P. 61).

Assim sendo, não se pode pensar esse processo como algo linear e homogêneo. Antes, este deve ser apreendido como uma rede complexa de fenômenos marcadamente contraditórios e que se expressam desigualmente em sociedades e culturas diferentes, portanto, interagindo com as formas particulares das diversas comunidades e culturas. Mancebo (op. cit.), refere que

[...] a característica expansiva desse processo não implica a afirmação de uma homogeneidade social, pois as mudanças globais guardam, sempre, uma intensidade bastante desigual consoante a posição de determinado país, comunidade ou grupo no sistema global. (P. 76).

No que diz respeito mais especificamente à dimensão da cultura, observamos que estão em movimento importantes transformações. Entre outras manifestações, verificamos um vasto campo de conflitos hegemônicos e insurgentes ou “contra-hegemônicos”, caracterizados por lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais e pela emergência de novos movimentos sociais (SILVA, 1998, p. 185; HALL, 2003, p. 8), estabelecendo, entre outras questões, o descentramento e deslocamento da identidade moderna e a afirmação de novas identidades culturais, bem como a emergência de novos movimentos sociais, implicando novas formas de manifestações políticas e culturais.

As pesquisas sociais recentes demonstram como os fluxos contínuos e interruptos de informações, mensagens e apelos midiáticos globais impactam as formas sociais e culturais, possibilitando mudanças nas instituições sociais e definindo metamorfoses nas subjetividades e nas identidades contemporâneas, implicando transformações nas nossas visões de mundo e nos nossos comportamentos mais cotidianos e singulares (MANCEBO, op. cit.).

Segundo Hall (op. cit.),

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito

unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (P. 7).

Neste cenário de mudanças, manifestam-se e tornam-se cada vez mais comuns os conflitos que buscam a afirmação de novas identidades sociais e individuais, como também reaparecem as lutas por direito à existência de antigas identidades até então silenciadas e definidas de fora para dentro por outros grupos. Nesse processo, proliferam, mediante novas técnicas e metodologias políticas, diferentes formas de lutas por afirmação de antigas e novas identidades, nos mais diversos espaços sociais e culturais.

2.4 Modernidade tardia ou Pós-Modernidade?

Essas mudanças levantam inquietações concernentes aos seus significados e magnitude para a sociedade e a experiência humana e reforçam os questionamentos referentes à conceituação e à concepção teórica e filosófica de nossa temporalidade sócio-histórica e cultural. Para alguns sociólogos e filósofos estas mudanças implicam o delineamento de uma nova época histórica, a pós-Modernidade, que estabelece uma ruptura fundamental com a forma social anterior e teria nascido entre os anos 50-60, do século XX e, para outros, apenas vivemos as conseqüências ou o aprofundamento da civilização moderna, cabendo-nos falar apenas em Modernidade tardia.

Rouanet (1998) nos informa que

[...] Adorno escreveu em *Mínima Moral* que a modernidade tinha ficado fora de moda. Hoje estamos confrontados, ao que parece, com algo mais definitivo: não a obsolescência, mas a morte da modernidade. Seu atestado de óbito foi assinado por um mundo que se intitula pós-moderno e que já diagnosticou a rigidez cadavérica em cada uma das articulações que compunham a modernidade. A modernidade econômica está morta, por que sua base era a industrialização, que hoje

foi substituída por uma sociedade informatizada que se funda na hegemonia do setor terciário, o que significa que transitamos para um sistema pós-industrial; a modernidade política está morta, porque se baseava num sistema representativo e no jogo dos partidos, que deixavam de fazer sentido num espaço público dominado pela ação dos movimentos micrológicos, como o feminista e o dos homossexuais, e pela ação de um poder que não está mais localizado no Estado, e sim numa rede capilar de disciplinas, que saturam os interstícios mais minúsculos da vida cotidiana; e a modernidade cultural está morta, em todas as suas manifestações – na ciência, na filosofia e na arte. (P. 20 – 21).

Estes argumentos encontram aguerridos opositores, entre os quais figura o próprio Rouanet (op. cit.), ao exprimir a noção de que

[...] incapacidade de ver qualquer fronteira, de direito ou de fato, entre a modernidade e algo de tão radicalmente novo que precisássemos, para descrevê-lo, criar um termo que sugere uma cesura epocal, qualitativa, entre o mundo moderno e nossa própria atualidade. (P. 22).

No centro das argumentações que defendem esta posição, está a compreensão de que “*todas as tendências “pós-moderna” podem ser encontradas de modo pleno ou embrionário na própria modernidade*” (ROUANET, op. cit, p. 22), buscando fazer crer que a temporalidade histórico-social e cultural em que vivemos não se distingue fundamentalmente do que compreendemos como Modernidade e, portanto, apenas estamos vivendo *as conseqüências da modernidade* ou ainda, *a modernidade tardia*.

De outro lado, existe um grupo de pensadores postulando o argumento de que vivemos um cenário novo, inovador, eminentemente marcado pela complexidade, permeado por uma nova sociabilidade. Esta se caracteriza pelo disseminamento de novas identidades e fragmentação da identidade moderna e por um difuso movimento de surgimento de grupos e pequenas associações de pessoas de número cada vez mais reduzido, caracterizando os *novos movimentos sociais*, micrológicos, e a *política de identidades* (HARVEY, 1989; JAMESON, 1996; SILVA, 1998; BERTICELLI, 1999; WOODWARD, 2000; HALL, 2003).

Tomando-se a contemporaneidade sob essa perspectiva, a questão da diferença e da diversidade torna-se tema central numa epistemologia social da época em que vivemos ou da pós-Modernidade. Segundo Berticelli (1999), a pós-Modernidade, como movimento intelectual, *“contribui, sem dúvida, a refletir a contingência, a pluralidade, a descontinuidade, o discurso, os recortes mínimos, as realidades pequenas: a “realidade real””*. (P. 175).

Silva (1999), afiliando-se a esta perspectiva de compreensão dos tempos em que vivemos, chama atenção para o fato de que,

Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. As idéias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no centro desse pensamento estão indissolúvelmente ligados ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes. [...] Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social [...] As “grandes narrativas” são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos. [...] O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. [...] O pós-modernismo privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambíguo e ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre “alta” e “baixa” cultura. [...] Sobretudo, os “novos” meios de comunicação e informação parecem corporificar muitos dos elementos que são, nessa literatura, descritos como pós-modernos: fragmentação, hibridismo, mistura de gêneros, pastiche, colagem, ironia. Pode-se, inclusive, observar a emergência de uma identidade que se poderia chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada. As instituições e os regimes políticos que tradicionalmente encarnaram os ideais modernos do

progresso e da democracia parecem crescentemente desacreditados. A saturação da base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade e a legitimidade da epistemologia oficial. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias a justificação de antes gozavam. O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. A cena contemporânea é – em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos – nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna. (P. 111-114).

Esta análise nos remete a pensar sobre novos modelos epistemológicos que busquem responder às novas configurações socioculturais.

3 AS IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA NOVA SOCIABILIDADE E A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

3.1 As opções epistemológicas norteadoras da pesquisa

Entendemos que os estudiosos interpretam a realidade por meio de determinada lente, paradigma ou modelo com o qual escolhem focalizar as percepções investigatórias e analíticas. E sabemos que um modelo estabelece categorias conceituais, define parâmetros teóricos e sugere correspondências entre dados, organizando e selecionando nossas percepções (MCLAREN, 1992, p. 45). A época que vivemos está profundamente marcada por mudanças e transformações. Os momentos da dinâmica social cambiante inapelavelmente estimulam reformulações teóricas (MOREIRA, 1999, p. 22); neste sentido, é imperativo estar aberto às inovações teóricas, é necessário ouvir o que elas têm a nos dizer. Pensamos que, mudar a perspectiva, adotar outros paradigmas, revisitar a *mesma* realidade com outras questões e com *novos olhares*, podem nos ajudar a perceber outras conexões e até mesmo, *outras* realidades, *novas* dimensões ou domínios até então negligenciados pela pesquisa.

O quadro teórico subjacente a esta pesquisa situa-se num horizonte epistemológico que não se limita ao terreno seguro das teorias consagradas e legitimadas sem reservas – se é que elas ainda subsistem – mas, ao contrário, arrisca-se a juntar-se àquelas e àqueles pesquisadores que buscam incorporar aos conhecimentos estabelecidos as contribuições ainda não muito seguras das perspectivas que estão tentando incorporar, a leitura dos problemas e questões sociais, culturais, educacionais e curriculares, aspectos inovadores, mais próximos da *realidade-real*, suscitadas pelas mudanças e transformações da sociedade contemporânea e que alteram ou põem novas exigências à escola e às configurações curriculares. Assim sendo, busca articular a perspectiva das teorias críticas às contribuições mais fecundas das teorias pós-críticas, incorporando os *insights* e categorias mais reveladoras e frutíferas desse novo horizonte interpretativo.

Assim procedemos porque concordamos com Moreira (1999), ao dizer que os estudos críticos, no Brasil, particularmente na educação e no currículo, para não falar de outras áreas de estudo, estão consolidados e são também hegemônicos. Também entendemos, porém, de acordo com Souza *apud* Moreira (1999), que estes vivem uma crise de legitimidade em face “*do distanciamento entre a produção ‘teórica’ e a realidade vivida nas escolas*”. (P. 19). As teorias críticas, assim, não foram suficientemente úteis para alavancar o estabelecimento de uma escola democrática e de qualidade no País. Assim sendo, o enfoque teórico do nosso trabalho nasce deste horizonte epistemológico mais amplo e, reconhecendo seus limites, busca dialogar com outras perspectivas analíticas, objetivando conhecer melhor e esclarecer o cotidiano escolar e as lógicas mais concretas que o caracterizam e o informam.

Entendemos por teoria curricular crítica “*aquela que examina as relações entre a escola e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios*”. (MOREIRA, 1999, p. 12). Estas teorias são caracterizadas por suas abordagens sociológicas, originadas, principalmente, nos EUA e Inglaterra. Seu repertório conceitual está centrado nas noções de reprodução, classe social, resistência, hegemonia, emancipação, capitalismo e ideologia, entre outras (SILVA, 1999, p. 17), implicando análises de naturezas mais gerais e abstratas.

As teorias pós-críticas estão caracterizadas no gosto pelas pequenas realidades, pelos fenômenos locais, pela *realidade-real*. Nesse sentido, realizam uma contundente crítica à racionalidade moderna e emancipatória, referindo-se à sua forma e conteúdo, como se tratando de um conjunto de *metanarrativas* ou seja, referem-se a elas como sendo muito genéricas, distante das particularidades do mundo real. Este, segundo aquela perspectiva, está caracterizado por uma crescente diversidade, que não pode mais ser adequadamente apreendida e interpretada por meio das *narrativas-mestres* ou de grandes sistemas teóricos abstratos. Esta nova perspectiva imprime ênfase nas noções do discurso, texto, saber-poder e identidade social (FOUCAULT), narrativa parcial e local, a

desconstrução (DERRIDA), enfocando a relação currículo-saber-poder e identidade social (SILVA, op. cit., p. 112 – 114).

Pensamos, com Moreira (1999), que o dialogo entre estas duas perspectivas pode ser muito produtivo e proveitoso para a teoria educacional e para a elaboração de projetos educacionais comprometidos com a inclusão social e com uma escola verdadeiramente democrática. Não pretendemos com esse movimento de aproximação fazer uma análise meramente *aditiva*, como diria McCarthy *apud* Moreira (1999), supondo que as formas de dominação atuam em seqüência, mas compreender os modos tensos e contraditórios pelos quais os indivíduos experienciam, simultaneamente, múltiplas relações de poder e opressão (P. 24).

O esforço está, portanto, em ajuntar à crítica a sociedade capitalista e ao papel da escola e do currículo nesta mesma sociedade – estratégia própria das teorias críticas - novas formas de compreensão dos fenômenos da dominação. Significa ir além de categorias gerais, como as de classe social, ideologia, reprodução, hegemonia, adotando, assim, categorias mais concretas, como diversidade, identidade, “política de identidade”, saber – poder, discurso, texto e diferença, entre outras. Desse modo, estamos seguindo a “*influência de autores que têm procurado incorporar princípios e categorias do pensamento pós-moderno e pós-estrutural e dos estudos culturais, como Giroux, McLaren, Popkewitz e Cherryholmes*”. (MOREIRA, 1999, p. 20).

Subjacente a esta atitude de buscar incorporar enfoques, conceitos e princípios próprios do pensamento pós-crítico,

[...] encontra-se o ponto de vista de que [...] nenhuma teoria dá conta de toda realidade social, principalmente consideradas as agudas mudanças políticas, econômicas, culturais e geográficas da atualidade, o que sinaliza para a necessidade de rever, renovar, ampliar e flexibilizar os argumentos. (MOREIRA, 1999, p. 25).

Integrado por diversas perspectivas de pensamento que assumem estas e outras questões, o chamado pós-Modernismo emerge como movimento intelectual que busca incorporar e pensar estas inquietações, seja:

Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. As idéias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no centro desse pensamento estão indissolúvelmente ligados ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes. De uma certa perspectiva pós-modernista, são precisamente essas idéias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época. [...] O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. (SILVA, 1999, p. 111 – 112).

Como já salientado neste trabalho, o movimento pós-modernista desenvolveu uma crítica à natureza da razão moderna e aos seus limites. Destacou, de forma contundente, a característica de esta ser uma forma de pensamento fundamentalmente marcado pela constituição de grandes sistemas teóricos e conceituais, que buscam compreender a sociedade como intrinsecamente marcada por leis gerais e universais que podem ser apreendidas com base em sistemas lógicos genéricos e abstratos, que operam por meio de modelos explicativos caracterizados como *narrativas-mestres* ou *metanarrativas* (ROUANET, 1998; SILVA, 1999; HARVEY, 2000; LYOTART, 2002). “As “grandes narrativas” são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos”. (SILVA, op. cit., p. 112).

Em meio a estas reflexões, desenvolve-se a compreensão que nos chama a atenção para o aspecto de que se as formas da sociabilidade estão mudando e, se o tipo de sociedade existente já não pode mais ser suficientemente compreendida e explicada pelas grandes abstrações, pelas *metanarrativas* e suas categorias genéricas, se hoje existem formas sociais caracterizadas pela particularidade e diversidade, faz-se necessário à pesquisa social, cultural e educacional, a utilização, além daquelas, de categorias mais concretas que dêem conta dessa especificidade atribuída à sociedade contemporânea e às relações sociais e culturais do espaço escolar e curricular atual.

Estes empreendimentos intelectuais possibilitam novas perspectivas de análises e, desde as transformações em curso na sociedade atual, atribuem centralidade aos fenômenos da esfera da cultura, o que possibilita alguns teóricos falarem mesmo em reviravolta cultural ou lingüística nas análises das ciências sociais e educacionais. Estes enfoques têm importantes repercussões nas reflexões que relacionam sociedade, cultura, educação e currículo. Entre outros aspectos, possibilita ênfases novas nos estudos que enfatizam a relação entre cultura, currículo e emancipação humana.

3. 2 A perspectiva dos Estudos Culturais

Nesse cenário de idéias, vimos emergir, nos anos noventa, no Brasil, vinda da Inglaterra e dos Estados Unidos, a perspectiva dos Estudos Culturais, que particularmente aumenta seus espaços nas preocupações e pesquisas dos estudiosos da sociedade, da educação e, particularmente, do campo do currículo (BERTICELLI, 1999). Esta tendência opera, entre outras, a ligação entre os estudos curriculares e as questões culturais, desde a fecunda ligação entre a racionalidade crítica e as perspectivas pós-criticas, e possibilita formas inovadoras de pensar o currículo, suas relações com a cultura e os diferentes modos de dominação instituídos e/ou reforçados no espaço escolar, bem como as possibilidades inovadoras presentes nos novos cenários culturais.

Desse modo, contribui também para explicitar e compreender as formas de lutas e os processos políticos de resistência que os grupos historicamente dominados desenvolvem. O cotidiano escolar e as práticas curriculares se configuram, neste sentido, como *locus* privilegiado para a observação e compreensão destes movimentos e das lutas e estratégias das culturas juvenis dominadas, na busca por seus espaços e pelo direito de se definirem e suas narrativas, significados e textos específicos.

Considerando estas opções teóricas e a especificidade do objeto, nosso trabalho busca incorporar as contribuições inovadoras da perspectiva dos Estudos

Culturais. Estes, como demonstram inúmeros pesquisadores, assumem, entre outras questões, esse esforço de aproximar o conteúdo das teorias críticas ao conteúdo das teorias pós-críticas e, na opinião de renomeados pesquisadores, constitui esforço relevante para a pesquisa cultural e educacional contemporânea (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1992; SILVA, 1995; COSTA, 1998 – 1999; JOHNSON, 2000).

Destacamos como contribuições fundamentais da perspectiva dos Estudos Culturais os seguintes aspectos e princípios:

- o primeiro se refere a clara preferência, expressa no repertório de estudos que deram visibilidade teórica a esta perspectiva de abordagem da cultura, por transitar em universos teóricos e metodológicos diversos, conjugando elementos conceituais e metodológicos diferenciados, buscando romper com as fronteiras disciplinares e os muros acadêmicos, efetivando na pesquisa o que denominamos de enfoque interdisciplinar.
- o segundo diz respeito ao fato de os Estudos Culturais haverem operado uma reversão na tendência naturalizada de tomar um só ponto como referência central para os estudos da cultura – a alta cultura - postulando a idéia de que a inspiração pode vir de qualquer lugar, contribuindo para superar as concepções elitistas de cultura e desfazer os binarismos fortemente presentes nas abordagens tradicionais.
- a terceira compreende comprometimento político claro e preponderante com as temáticas e questões da sociedade e da cultura, que se referem às populações ou grupos que vivem em condições de desvantagem, estigmatizados, estando em situações de inferioridade social e cultural em face de outros grupos que têm ascendência sobre aqueles – entendimento da cultura como domínio político. Estes estudos demonstram que a cultura funciona como mediadora nestas relações de dominação e também de resistência, contribuindo para explicitar as mediações mais finas ou concretas das formas de dominação.
- A quarta relaciona-se à sua identidade cambiante (vocação viajante) e fluida (resistência ao cânone), que estes estudos apresentam, implicando um menor enquadramento do pesquisador a esquemas teóricos e analíticos fechados que, não

raro, aprisionam e embotam as possibilidades e mobilidade investigativa do estudioso. Este aspecto não deve ser mal entendido e confundido com algum tipo de apreço à falta de rigor científico e metodológico, o que não está, decerto presente nesta postulação.

A esses entendimentos e compreensões teóricas, juntamos a categoria de *ritual*, remetendo a análise à pesquisa de McLaren (1992), que “*considera o ritual como profundamente imiscuído nas particularidades sociais e culturais da vida escolar, como parte do equipamento cultural da escola*”. (P. 31). Portanto, trata-se de entender o ensino e a aprendizagem e as demais relações dos diversos espaços curriculares da escola como perpassados pelos rituais que buscam produzir e reproduzir representações simbólicas e que estes são profundamente marcados pelas relações de poder e dominação, mas também de insubordinação e resistência, e ainda que estes fenômenos se manifestam, via de regra, de formas silenciosas e quase sempre *invisíveis*.

Interessa compreender como num cenário inovador, os rituais contribuem para produzir e reproduzir relações sociais e formas culturais igualmente *inovadoras*, ou seja, buscar, portanto, compreender como os rituais, feitos momentos coletivos, produzem sentidos, portanto, significados, idéias e valores cognitivamente apropriados pelos indivíduos (WOODWARD, 2000, p. 41), ensejando novos comportamentos e formas culturais. De acordo com estas afirmações, um ritual é considerado como um evento político e como parte das distribuições objetificadas do capital cultural dominante [e não] da escola. Destaque-se ainda, a importância criadora do ritual, no sentido de que, como nos ensina McLaren, “*não apenas as forças sociais dão origem a expressões simbólicas (como Durkheim nos mostrou), mas símbolos e rituais estão agora no processo de criar grupos sociais*” (1992, p. 31), ou melhor, subjetividades individuais e grupais.

Nesse nível da análise, parece-nos fértil à pesquisa a inclusão da categoria *poder*, de acordo com a concepção foucaultiana. Foucault possibilitou importante transformação na concepção de poder; para ele, a Ciência Política, até então, limitava ao

Estado o fundamental da investigação sobre o poder, vendo-o como algo localizado e homogêneo. Para Foucault, entretanto, o Estado não é um aparelho central e exclusivo de poder; de acordo com suas pesquisas, “*não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas dispareas, heterogêneas, em constante transformação*”. (1999, p.x). Isto equivale a dizer que o poder não é uma coisa ou um objeto natural, mas, ao contrário, é uma prática social que se faz e/ou refaz a cada dia, a todo momento, imbricando-se na dinâmica e nas formas culturais. Seu caráter histórico o faz móvel, submetido a forças e processos sociais, econômicos e culturais. Convém ressaltar ainda que, em suas análises, Foucault não considera o poder como realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais, mas – e aí reside a importância da noção foucaultiana de poder para o campo da cultura e do currículo – o poder é compreendido como algo disseminado de formas diferentes, nos mais diversos espaços e campos das vivências humanas e sob várias formas e manifestações. Assim sendo, esta contribuição torna-se fundamental na pesquisa que ora apresentamos, pois, com ela, focalizamos de modo mais apropriado as manifestações dos micropoderes no cotidiano escolar e curricular.

Convém esclarecer, ainda, que os enfoques teóricos nos quais nosso trabalho se referencia, não raro, são alvo de críticas e interrogações que não assumimos como nossa tarefa, nesse trabalho, resolver ou equacionar, apenas os tomamos no que eles têm de possibilidades de colaborar na compreensão e desvelamento das questões que nos propomos analisar, reconhecendo seus limites e dificuldades e, portanto, assumindo-os de forma crítica e aberta e considerando as objeções e reformulações possíveis.

Desse modo, com tais formulações teóricas, buscamos, examinar a escola e o currículo tendo como referência os contextos mais amplos que os envolvem, mas tentando determinar com precisão as formas das suas particularidades locais (MOREIRA, 1999). As teorias progressistas, depois de Marx e Engels, insistem que “*a transformação da educação é um processo ligado à transformação das relações e das formas sociais*”. (LIBÂNEO, 1999, p. 79). Assim sendo, buscamos entender quais as possibilidades políticas inovadoras presentes na escola e no espaço curricular, mobilizadas com as

mudanças socioculturais ocorrentes nas sociedades ocidentais e particularmente no Brasil, e no Ceará, principalmente após os anos 1990, com a inserção do País no processo de globalização e conseqüente mundialização da cultura.

3. 3 A Cultura e o Currículo como cenários de disputas e poder

As transformações societárias e culturais em curso nas diversas sociedades do tipo ocidentais impactam a escola de formas diversas e em proporções que ainda não conhecemos suficientemente – até mesmo por se tratar de processo recente e em desenvolvimento. Os cientistas sociais, os filósofos e os educadores chamam a atenção, entre outros aspectos, para as inovadoras formas emergentes na esfera da cultura, alertando-nos para renovados processos e nuances inusitadas referentes ao fenômeno da emergência e espraiamento de novas identidades individuais e sociais, do exercício de micropoderes, consubstanciados na profusão de discursividades diferenciadas e nas expressões gestuais e corporais dos diversos grupos.

Em função da emergência desses fenômenos, as análises enfocando o fenômeno da cultura adquirem interesse renovado e se multiplicam entre os pesquisadores que trabalham com educação, revelando aspectos inauditos e possibilitando abordagens inovadoras e que se afastam das tradicionais formas de compreender a cultura (COSTA, 1999). Neste processo, o próprio conceito de cultura tem sido alvo de reexame teórico, buscando-se torná-lo mais apto a esclarecer e dar conta dos novos significados e práticas pertinentes ao campo. A perspectiva dos Estudos Culturais é uma referência importante no que respeita ao esforço há pouco descrito. Para melhor definir este conceito, explicitar a discussão e suas possíveis compreensões, faz-se necessário esclarecer um conceito de cultura com o qual se opera no campo dos Estudos Culturais.

Esta perspectiva investigativa não toma a cultura como suposto *conhecimento universal*, patrimônio da *humanidade* – nesta acepção estaríamos falando

da produção dos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem europeia que a instituiu como *verdade universal* (COSTA, 1999, p. 39), e que poderíamos sociologicamente denominar de cultura dominante, de origem europeia. Concebe-a como noção preconizada pela Antropologia, ou seja, um conceito relativista de cultura, que se aproxima e vai além do que Forquin (1993) definiu, ou seja,

[...] a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis”. (P. 40).

Assim sendo, deve-se, portanto, deixar de lado todo caráter de fixidez ou objetividade que essa noção possa ter herdado das ciências sociais contemporâneas. Destaque-se, ainda o fato de que as características há pouco referidas se tornam correspondentes a determinado grupo ou sociedade que as desenvolvem segundo regimes discursivos próprios e mais ou menos arbitrários (COSTA, 1999). Nesse sentido, o conceito aproxima-se de Stuart Hall (2003), quando ele diz que a cultura “*é o terreno real, sólido, das práticas, das representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraízam na vida popular e ajudaram a moldá-la*”. (P.38). Seguindo esta mesma concepção, Paul Willis (1991) declara que a cultura é “*o próprio material de nossas vidas diárias, as pedras fundadoras de nossas compreensões mais corriqueiras*”. (P.42). Desse modo, os Estudos Culturais retiram “*o estudo da cultura do domínio pouco igualitário e democrático das formas de julgamento e avaliação que, plantadas no terreno da “alta cultura”, lançam um olhar de condescendência para a não-cultura das massas*”. (JOHNSON. 2000, p. 20) e com este movimento, conectam – o que é típico dessa tradição – o trabalho intelectual ao trabalho político.

Esta noção de cultura, sistematizada pelos teóricos do campo dos Estudos Culturais, é de forma fecunda, operacionalizada em pesquisas educacionais e de currículo, somando-se a ela o conteúdo teórico e político das teorias críticas e pós-críticas em educação. Moreira e Silva (1994) assumem essa perspectiva de entendimento,

ênfatizando a natureza política que perpassa as relações expressas por esse conceito de cultura. Desse modo, para eles, “*a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos*” (P.27). Este destaque dos autores brasileiros serve para deixar à mostra a afirmação de Johnson (2000), de que os Estudos Culturais são tanto uma tradição intelectual quanto política. Assim sendo, pode-se falar de dupla articulação da cultura nos Estudos Culturais, onde *cultura* é simultaneamente o terreno sobre o qual a análise se dá, (...) e o local da crítica e intervenção política”. (op.cit, p.15), implicando uma linha revolucionária política em face de um projeto principal de reconstrução social. Com base nestas compreensões convergentes, portanto, não se trata aqui de ver a cultura como algo geral, genérico, abrangente, uma categoria universal, más trata-se, isto sim, de descobrir na cultura as diferenças mínimas, mas significativas, dinâmicas, diferenças que produzem diferenças (BERTICELLI, 1999, p. 173) e que, portanto, estão enredadas em tramas que determinam a produção e reprodução de identidades individuais e sociais, marcadas pela diferença e desigualdade (LOURO, 1999).

Para esta perspectiva de olhar os fenômenos da cultura, a noção de poder, como foi criticada e redefinida por Foucault, e está discutida na seção anterior deste trabalho, torna-se importante, pois o poder aparece disseminado de formas diferentes, nos mais diversos espaços da experiência humana e sob diversas formas e manifestações, fazendo-se presente, através de olhares, gestos, discursos e dos não ditos, enfim, nas práticas tidas como as mais rotineiras e triviais do cotidiano.

Esta compreensão significa nova forma de tematizar o poder e suas relações próprias. Para Costa (1999),

Trata-se de uma visão não inocente do poder, mas que não é equivalente à desconfiança generalizada e ávida por localizar uma certa força malévola, dissimulada e enganadora que encobriria a “verdadeira realidade”, “boa” e “justa”. O sentido de não-inocência é o de reconhecer a existência de um jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas “realidades”. (P. 41).

Considerando que o currículo não é simplesmente um conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, e que seus componentes constituem um conjunto articulado de saberes e normas, regido por uma ordem - muitas vezes imposta verticalmente - que deseja se vincular ao cotidiano da escola para dirigir as experiências e a visão de mundo das pessoas; e, ainda, que esta mesma produz, elege e transmite representações, narrativas e significados sobre as coisas, a vida social e as relações das pessoas umas com as outras e com o mundo (COSTA, op. cit.), depreende-se que as relações ocorrentes no espaço escolar – entendido este como o palco onde as experiências curriculares acontecem – são relações de poder, produzidas e produtoras (JOHNSON, 2000, p. 41). Estas são profundamente marcadas pela economia social e cultural de costumes, práticas e significações, tendo sua especificidade expressa nas narrativas escolares, nos ritos cotidianos da escola, nos discursos interditos ou consagrados, nos gestos livres e consentidos e também nos comedidos e acanhados; mas, também, nos enfrentamentos e nas recusas, nos desmontes e desconstruções específicas das estratégias e mecanismos de resistência da cultura dos dominados e subjugados culturalmente no cotidiano escolar; enfim, nos processos sutis de enfrentamento e contraposição, expressos de formas diversas e mediante o uso de variadas linguagens, expressando

[...] os comportamentos de oposição do aluno que tem um sentido simbólico e histórico como vital e que contesta a legitimidade, poder e significação da cultura escolar de um modo especial, seja no currículo aberto ou oculto. (MCLAREN, 1992, p. 202).

Estas formas de insubordinações e enfrentamentos se tornam mais evidentes hoje, na medida em que temos novas formas culturais impactando a escola e o currículo, e fazendo desvelar e aumentar as tensões. O quadro se agrava, considerando que a cultura escolar e o currículo privilegiam as formas da cultura dominante, implicando prescrições unilaterais, que, não raro, provocam reações individuais e de grupos, de formas diversas e pulverizadas pelos mais variados espaços do cotidiano escolar. E estas, depois da emergência das perspectivas pós-críticas de análise social e educacional, já não podem mais ser compreendidas meramente como *indisciplina* dos

estudantes, requerendo de nós pesquisadores outra visão que implique outra tradução dessas formas de linguagens e textos.

Para a perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo está no centro da atividade educacional, possibilitando que a escola organize as experiências cognitivas e afetivas de crianças e jovens, com o intuito de produzir determinadas identidades individuais e sociais corporificadas nas experiências curriculares. Assim concebendo, depreende-se que, “*é preciso ter clareza de que o currículo não é um instrumento neutro de transmissão do conhecimento social*” (DAMASCENO, 2000, p. 32). O currículo está intrinsecamente ligado às questões sociais e culturais – podendo mesmo ser entendido como um *artefato cultural* (GIROUX, 1987; COSTA, 1999), que a sociedade utiliza como instrumento de controle dos processos formativos ocorrentes na escola e, portanto, seu vínculo com a cultura se manifesta de forma parcial e arbitrária.

Para que melhor possamos perceber esse aspecto fundamental do currículo, basta nos perguntar: currículo para quem? Afinal, como nos lembra Berticelli (1999), a questão central do currículo está fundamentalmente vinculada à problemática *do que a escola produz e para quem produz ou deixa de produzir*. Assim sendo, é que se postula, com precisão, que o ponto principal para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser privilegiado, qual recorte da realidade ou da cultura deve ser ensinado, enfatizando-se, desse modo, a questão da natureza do currículo, como condicionada a escolhas e decisões arbitrárias e, em última instância, resultantes de relações de poder.

Neste sentido, Grundy (1987) *apud* Sacristán (2000, p. 13 – 14) afirma que

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (P. 5).

3. 4 O currículo como *locus* produtor e reproduzidor de identidades e subjetividades

Dentro dessas compreensões, torna-se relevante a constatação de que as pesquisas no campo do currículo demonstram “*o nexu íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade [e esclarecem que esse nexu] é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo*” (SILVA, 1998, p. 184). Assim sendo, nossa pesquisa compreende a escola e o espaço curricular como territórios de produção, reprodução e reelaboração de identidades e subjetividades, individuais e sociais; desse modo, entendemos que a escola e seus *aparatos normativos e disciplinares* está implicada na confecção e reformatação de pessoas. Para tanto, funciona como um *dispositivo discursivo* e de experiências cognitivas e afetivas articulado, que produz um conjunto de representações e experiências carregadas de significados e que operam no sentido da produção e reformatação de determinadas identidades e negação e supressão de outras.

Assim sendo, as representações produzidas e reproduzidas pela escola e o currículo, e em movimento nestes mesmos espaços, têm *efeitos de realidade* e estão implicadas na produção e reprodução das identidades e subjetividades nestes mesmos espaços. Segundo Costa (op. cit.),

Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. (P. 42).

Com este intento, a escola e o currículo produzem / reproduzem todo um *aparato discursivo e normativo* que estabelece determinados significados e visões de mundo. Assim, estabelece significados concernentes às pessoas e seus lugares no mundo social, definindo e organizando experiências afetivas e cognitivas, que buscam instituir um conjunto de identidades e subjetividades articuladas com perspectivas sociais e culturais mais amplas, da sociedade como um todo.

Este processo acontece dentro de um cenário tenso e de disputa, pois os diversos grupos que integram o espaço escolar e curricular não assistem passivos a esses desenvolvimentos, ao contrário, reagem, estabelecendo uma disputa, com diversos recursos e estratégias, na direção do estabelecimento de determinadas visões, saberes, valores e significados e não de outros. Costa (op. cit.), acrescenta que

Essa política da representação, ou seja, essa disputa por narrar o “outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como “ex-centrico”, é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes... (P. 43).

Neste sentido, o currículo e suas narrativas e textos se apresenta como *locus* da “verdade”, como referência “legítima” na definição dos padrões de “normal” e “anormal”, “desejável” e “indesejável”, “válido” e “inválido” e, portanto, estabelecendo “o correto” e “o incorreto”, em última instância: “o certo” e “o errado”, “o verdadeiro” e “o falso”.

Quando falamos aqui em *representação*, estamos tomando a categoria no sentido desenvolvido pelas reflexões contemporâneas centradas na análise da linguagem como um sistema de significação, mais especificamente, as compreensões pós-estruturalistas que a concebem não

[...] na perspectiva das filosofias clássica e moderna, isto é, com o sentido de noções abstratas que se formam como reflexo do real, como correspondência a algo “realmente” existente, como fato de conhecimento sensível ou intelectual [...] Tomo representação como resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia. Segundo essa concepção, representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. Sendo assim, as representações são mutantes, não fixas, e não expressam, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto “correto”, “verdadeiro”, “melhor” (COSTA, p. 40 - 41).

Assim, a identidade e a subjetividade são produzidas e reproduzidas, dentre outros espaços, no território escolar e curricular, mediadas por um conjunto de discursos, representações e práticas que se articulam, visando a esse intento que, no espaço escolar, é traduzido como formação geral do educando.

No contexto da contemporaneidade, a identidade – entendida como uma unidade em que nos reconhecemos – está indiscutivelmente em crise.

O indivíduo moderno, que por caminhos diversos almejava uma unificação e harmonia subjetivas, ou que pelo menos acreditava nesta possibilidade, desponta no contexto global com “identidades” fragmentadas, “descentradas” ou “deslocadas”. (MANCEBO, 2003).

Assim sendo, evidencia-se que, “*a subjetividade [e a identidade] não pode ser encarada como uma coisa em si, uma essência imutável, pois os modos de existência – ou de subjetivação – são históricos e mantém estreitas relações com uma conjuntura especificamente considerada*”. (op. cit. p. 83). Disso decorre, como já explicitado, que dos processos de mudanças culturais, característicos da época em que vivemos, emergem novas identidades e se abrem novos campos de contendas e possibilidades de lutas de antigas e emergentes identidades por afirmação individual e grupal. Nesse contexto, a escola e o currículo funcionam, entre outros, como *locus* de produção / reprodução dessas identidades e como um dos *territórios* onde se travam as contendas da *política de identidades* e da *representação*, características dos cenários culturais em que vivemos.

Como nos mostram a Sociologia contemporânea, a Antropologia e a Psicologia Social, a identidade e a subjetividade emergem em meio ao conjunto das relações socioeconômicas e culturais. Constata-se, por pesquisas, forte ênfase na dimensão intersubjetiva, em que estamos cotidianamente inseridos, devendo-se destacar nessas circunstâncias sóciopsicológicas os ingredientes, hoje tão visíveis, das transformações tecnológicas ligadas ao mundo da robótica, da informática e das novas tecnologias da informação e da virtualidade (MANCEBO, 2003, p. 80 – 81). Cada vez se

destacam mais as influências dessas novas mídias em nossas relações socioculturais e o seu impacto em nossa subjetividade e identidade.

Nesse contexto mais geral e em forte relação com o ele, a escola, o currículo e seus *aparatos* normativos e *disciplinares* estão, também, com sua cultura e dinâmicas próprias, implicados na confecção e reformatação dessas identidades e subjetividades. O espaço escolar e curricular, portanto, como sistema aberto, estabelece trocas mais amplas com a sociedade e a cultura. Assim, como temos argumentado ao longo deste trabalho, configura-se como espaço carente de tranquilidade e de calma; nele ocorrem encontros de perspectivas divergentes que se enfrentam e digladiam, mediante as micro-relações de poder, buscando assim afirmar suas idiossincrasias e particularidades. Identificamos, nesse encontro pedagógico, identidades sociais e individuais, de um lado, e a cultura escolar e suas intencionalidades, de outro, configurando-se como um momento tenso e de características e efeitos, não raro, quase invisíveis, mas determinante no sentido da reprodução e produção das identidades e subjetividades. Desse modo, deve-se considerar e ter clareza que o currículo e as experiências que organiza no ambiente escolar – e além deste – têm uma natureza claramente prescritiva, determinante, impositiva e, portanto, definidora de identidades e subjetividades e, que no encontro com a cultura mais ampla, estabelece um jogo caracteristicamente tenso e da disputa, que hoje se agrava pelos novos contextos culturais.

Assim, é que a pesquisa educacional demonstra (GIROUX, 1986; MCLAREN, 1992 - 1997) que o currículo não é espaço apenas de dominação e controle, pois é também *locus* de luta e contestação. Nesse sentido, portanto, o currículo deve ser pensado como *território contestado* (SILVA & MOREIRA, 1998), como lugar de contendas entre diferentes grupos sociais pelo poder de definir os conhecimentos, saberes e experiências instituídos e tomados como legítimos e *verdadeiros* no espaço escolar (e até fora dele) e que estão implicados numa *política da representação e da identidade*. Estas lutas demarcam espaços e estabelecem novos lugares sociais diferenciados no cotidiano escolar, tendo como conseqüências, novas *definições prévias* de destinos

distintos, ou seja, implicam, muitas vezes, de acordo com o que estamos argumentando, em novas escolhas e definições que podem reduzir as exclusões e marginalizações, diminuindo, por vezes, os espaços da discriminação e da intolerância e, portanto, aumentando as possibilidades de vida dos grupos implicados nestes processos.

4 AS CULTURAS, A ESCOLA E O CURRÍCULO NO BRASIL

4.1 O *ethos* da cultura dominante na educação e no currículo brasileira

Não é desnecessário afirmar que, no Brasil, prevalecem concepções e práticas culturais, educacionais e curriculares fundamentadas nos conhecimentos, saberes e valores transplantados das culturas ocidentais européias. Romanelli (2000), esclarece que:

Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, feita através da obra dos jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem européia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados. [...] No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus. (P. 33).

A mesma autora, referindo-se ainda a esta herança cultural e ao papel da educação jesuítica na produção e reprodução educacional, entre nós brasileiros, nos informa que

[...] dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio transformar-

se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurasse adquirir status. (P. 35-36).

Esses desdobramentos sócio-históricos e culturais possibilitaram às elites dominantes se apresentarem como portadoras de uma cultura supostamente *superior*, digna de ser imitada e copiada como modelo ideal para todos os outros grupos sociais (SILVA, 1998). Assim, estabeleceu-se uma dominância, na qual a cultura popular ou do povo passou a ser entendida como rude, atrasada e irracional e, portanto, não digna de ser levada a sério. Desse modo, passou a ser representada como sem legitimidade de participar dos processos decisórios e das definições, sociais e educacionais, que implicam pensar e definir os rumos futuros que devemos ou podemos tomar coletivamente. A legitimidade e, portanto, a dominação cultural foi conquistada e auto-atribuída aos grupos sociais brancos, masculinos, heterossexuais, letrados e cristãos que, por meio de uma dominância quase sempre sutil e silenciosa – quando não brutal, massacrante, violenta, intolerante e intransigente – reproduzindo um cenário de dominação e exclusão social sobre os grupos sociais não-brancos, femininos, homossexuais, iletrados e *desviantes do cristianismo oficial* – católicos – entre outros. Esta situação é reforçada, no atual contexto, pela perspectiva neoliberal que se posiciona como uma reação neoconservadora em face aos avanços e possibilidades das atuais formas de sociabilidade.

4.2 As culturas, a escola pública e o currículo entre nós

A escola pública e o seu currículo, no Brasil e particularmente em Fortaleza, mesmo não sendo mero reflexo da sociedade, reforça, via práticas reprodutoras, esses processos e perspectivas culturais dominantes. O currículo é historicamente um artefato cultural mediante o qual se produzem e reproduzem diferenças, desigualdades e exclusões. O terreno curricular, mediante rituais, seleção de conteúdos e definições de vivências e experiências, delimita espaços, consagra a fala de uns e o silêncio de outros, produz efeitos, institui significados, tipificando e homogeneizando, produzindo identidades e nelas fixando os significados, habilidades e

comportamentos que confirmam ou produzem as diferenças, as desigualdades e os estados hierárquicos pretendidos (LOURO, 1999, p. 85 - 87).

Assim sendo, a escola pública e seus currículos são caracterizados como conservadores, anacrônicos e avessos a mudanças; pesquisas demonstram que ainda alimentamos, em muitos aspectos, o legado da tradição da educação colonial e monárquica dos padres jesuítas. As normas escolares, os princípios de avaliação, as regras de disciplina, as relações entre professor e aluno; a didática e suas práticas, entre outros aspectos, são como que a reprodução, adaptada aos dias de hoje, de um *modus operandi* aprendido com a tradição medieval da Contra-Reforma, legado dos padres da Companhia de Jesus a educação brasileira (LUCKESI, 2000). Pensamos que este *anacronismo* não é gratuito, pois conectado aos interesses de nossas elites políticas que vêm na educação tradicional uma forma de manter o histórico estado de dominação a que os setores populares estão submetidos. Até mesmo os esforços atuais de reestruturação da escola, determinados por políticas de organismos internacionais,

[...] vão na direção de reforçar os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmem as características mais regressivas da presente ordem social – justamente aquelas combatidas pelos novos movimentos sociais e pela insurreição de grupos subjugados. [...] A política social e educacional da “nova” direita pode, inclusive, ser lida precisamente como uma espécie de reação às conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados”. (SILVA, 1998, p. 185).

Assim sendo, a escola, como instituição social e cultural, está profundamente marcada pela cultura dominante e pela institucionalidade burguesa capitalista; entre outros aspectos, detém uma estrutura hierárquica própria de poder – articulada com as estruturas de poder da sociedade mais ampla – que reproduz e produz determinadas relações de poder, de mando e de subordinação, que envolve e condiciona as relações de poder nesse mesmo espaço.

Entendemos porém, que, como já foi referido, a dominação cultural não é um processo tranqüilo, sem oposição e resistência (APPLE, 1982; GIROUX, 1986).

Consideramos, portanto, que a escola e o currículo não são lugares apenas de amoldamento, dominação e silenciamento das culturas *diferentes* da dominante. O currículo, entendido como a totalidade das experiências que acontecem na escola, deve ser postulado, também, como território contestado (SILVA & MOREIRA, 1998), na medida em que se constitui como arena de lutas entre grupos diversos pelo poder de definir a legitimidade de conhecimentos, práticas, valores e visões de mundo – e hoje especialmente quando observamos inovadoras relações socioculturais “invadindo” o espaço escolar, provocando desmontes e desconstruções na esfera dos valores e das significações, afetando o modo como as pessoas vêem o mundo e as relações delas consigo mesmas e com os outros. Como nos diz Giroux (1986), a dominação não é um processo livre de tensão, não ocorre de forma tranqüila, pois se dá num terreno onde cada centímetro é alvo de embates e disputas, até mesmo quando estas acontecem de forma silenciosa, sutil e invisível.

Nossa pesquisa, inscrevendo-se na tradição dos Estudos Culturais, opta por entender a escola e o currículo, suas relações e práticas, a partir da dimensão da cultura e não de outra qualquer da realidade. E, como já foi explicitado nas discussões anteriores, concebe a cultura na perspectiva desenvolvida pela Antropologia e considera alguns aportes importantes ao conceito, trazido pelos neomarxistas, pós-modernos e pós-estruturalistas.

Assim sendo, pensamos que o estudo da escola e do currículo, da perspectiva da cultura, fornece um conjunto de elementos básicos, bastante fecundos, para entendermos a maneira de fazer do encontro pedagógico e sua natureza, permitindo outra visão sobre alguns fenômenos antes inadequadamente abordados, considerando os paradigmas de pesquisas utilizados. Havia, até então, o cultivo de compreensões que superestimavam o papel das estruturas econômicas, implicando determinado desinteresse em relação à esfera da cultura e das dimensões simbólicas e de sentido implicadas na construção social da realidade. Nesse sentido, a escola e a cultura não eram visualizadas como dimensões produtoras, mas apenas como espaços resultantes da determinação e, portanto, fundamentalmente vinculados à reprodução.

Nosso enfoque busca entender a escola e o currículo, portanto, como um sistema cultural, onde se articulam práticas e significados diversos, que buscam a realização de determinados interesses e perspectivas de grupos que, considerando a natureza desigual da sociedade capitalista, são contraditórios e contenciosos. Assim sendo, as relações do espaço escolar e curricular são apreendidas como relações de poder, produzidas e produtoras, e, não obstante terem sua especificidade, estão articuladas com a realidade sociocultural mais ampla da sociedade como um todo.

Desse modo, defendemos a posição de que as relações de poder presentes no espaço escolar e curricular da escola pública estão implicadas numa dinâmica cultural fundamentalmente desigual, tensa e contenciosa, considerando que esse mesmo território está fortemente marcado pelo encontro da cultura dominante – vinculada às elites e veiculada pela escola – e da dominada – representada na escola pela presença ali dos setores populares. Este processo tem origens nas lutas sociais e culturais mais amplas da sociedade e ocorre, na escola e no currículo, em função da busca do estabelecimento de um desenho curricular que expresse os interesses dos grupos que se confrontam neste mesmo espaço. Assim sendo, no *locus* curricular da escola desenvolvem-se experiências e engendram-se significados, mobilizam-se rituais e afetos, fazem-se identificações e distanciamentos que têm como pano de fundo as tensões entre cultura dominante e cultura dominada e as novas formas culturais emergentes na contemporaneidade.

Neste sentido, entendemos o encontro pedagógico que ocorre no espaço curricular como essencialmente contraditório e contencioso e de equacionamento difícil em razão de este se inscrever simbolicamente no jogo de dominação sociocultural próprio da sociedade capitalista.

Nesse território curricular, marcado por micro-relações de poderes e demarcado por interesses e significados, possibilidades e travamentos, reconhecido e legitimado pela sociedade, como fundamental para os destinos de milhares de jovens que passam por ele, todos os anos, inscrevem-se e reinscrevem-se experiências identitárias e

de subjetivação. Estas não ocorrem em *tabula rasa*, tampouco livre dos condicionantes do contexto socioeconômico e cultural mais amplo da sociedade.

Assim sendo, as práticas que ali acontecem são, ao mesmo tempo, relações de reprodução e produção da vida e das identidades e subjetividades que por ali transitam, são experiências que concorrem fundamentalmente para o enquadramento e moldagem de pessoas que, neste contexto vivencial, resistem, mais ou menos, ao estabelecimento e definição de suas possibilidades e limites pela cultura dominante, que busca, incansavelmente, definir o *modus operandi* do espaço curricular e escolar, visando à reprodução da ordem social capitalista vigente.

Consideramos, portanto, em concordância com as teorias curriculares contemporâneas, que *o currículo se estabeleceu na modernidade como prescrição, como pista de corrida, como caminho apresentado para ser seguido* (GOODSON, 1995, p. 31) e que o currículo escrito, oficial, deve ser entendido como *o conteúdo apresentado para estudo* e vivência e que este está essencialmente ligado à cultura dominante, às suas práticas e significados. Observamos, entretanto, nas vivências nas escolas públicas de Fortaleza que, na prática, o currículo é incansavelmente redesenhado pelos sujeitos que fazem a escola e suas práticas e significados curriculares, implicando uma construção fundamentalmente mediada por lutas, tensões e acordos tácitos na base da *aparente* tranquilidade do cotidiano da escola e do currículo.

Compreendemos que esses processos são mediados pelas relações de poder manifestas particularmente nas práticas culturais dos diversos grupos que integram o cotidiano da escola, observáveis nas relações próprias da cultura escolar. Como observamos, essas *performances* interferem nas práticas curriculares prescritas e, portanto, nas propostas curriculares oficiais, originando situações e configurações inovadoras e muitas vezes inusitadas.

Assim sendo, decorre dessas observações e percepções a compreensão do território curricular como algo móvel e dinâmico que, portanto, não pode ser jamais

apreendido por nossa razão, como algo “natural” ou que se cristaliza em formas permanentes e fixas. O espaço curricular, numa sociedade desigual como a capitalista, jamais pode ser postulado como uma *coisa*, um objeto pronto. Ao contrário, permanece como *um jogo de possibilidades*, um *eterno vir a ser*, uma obra que jamais é concluída e que seus sujeitos/artesões, incansavelmente, refazem, tentando dar-lhe novo delineamento, desde suas perspectivas e interesses particulares.

4.3 A Sistematização das lutas

O esforço por superação das tradicionais formas de dominação sociocultural, muitas vezes reforçadas e sacramentadas no espaço escolar, fez nascer no Brasil, particularmente nos programas de pós-graduação em educação, o interesse pelo multiculturalismo. Este emergiu como projeto político-emancipatório dos grupos e das pessoas marginalizadas socialmente e no espaço escolar (SILVA (B), 2000), implicando lutas pela democratização, dentre outros espaços, da escola e das relações que a mesma desenvolve. Desde o final da década de 1990, vimos crescer no Brasil, vindo dos Estados Unidos – decorrente da influência dos Estudos Culturais – o interesse pelos estudos teóricos sobre currículo numa perspectiva multiculturalista. O multiculturalismo como abordagem curricular é assumido como perspectiva fundamentalmente voltada para o respeito e a valorização das culturas marginalizadas social e culturalmente, que no espaço escolar encontram as mesmas condições de exclusão e silenciamento, presentes na sociedade.

Na escola, o multiculturalismo assume as lutas e os esforços de ressignificar os estereótipos e as representações negativas que nomeiam como *minorias* a mulher, o negro, o indígena, o homossexual, a lésbica, o deficiente físico, entre outros (SILVA (B), 2000, p. 15). Desse modo, busca a conquista de novos espaços e o estabelecimento de vivências democráticas, onde os interesses, as falas e as manifestações das diversas identidades, presentes no ambiente escolar, são tomados como relevantes nos jogos de poder e na tomada de decisões. Esta perspectiva se reveste de

importância, mas, lamentavelmente, ainda não se encontra socializada nas culturas juvenis e na escola – não obstante estar se institucionalizando como disciplina acadêmica e ter se tornado um tema curricular nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), desde 1997, dentro da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso.

5 OS ACHADOS DA PESQUISA OU *INTERPRETANDO INTERPRETAÇÕES*

5.1 A escola pública como *locus* dos populares e a percepção de sua diversidade

Quando adentramos uma escola pública das dimensões da que pesquisamos – que tem em média 1.500 alunos por turno ou 4.500 nos três turnos – pensamos logo na diversidade de sujeitos que ali vamos encontrar. Esta sensação foi reforçada quando da nossa primeira conversa com a diretora da escola. Ela fez referência ao fato de que, pela localização da escola – próximo ao centro de Fortaleza – atraindo alunos de muitos bairros, jovens das mais diversas áreas da Cidade, com visões de mundo, costumes e comportamentos os mais diversos. A gestora da escola referiu-se, ainda, ao fato de que, com a elevação dos preços das mensalidades nas escolas da rede privada e o processo de pauperização das classes médias, muitos pais de famílias dos setores médio-baixo da população optaram por matricular os filhos em escolas públicas. Destacou ainda o aspecto de que a escola também é escolhida em função de sua história e tradição, do que ele produziu e significou no passado para Fortaleza e para o Estado do Ceará; lembrou de quantas lideranças políticas, empresariais e profissionais liberais de destaque já passaram, noutros tempos, pelas salas de aula da escola. A escola, ao longo de sua história, ajudou a moldar e a preparar muitos cearenses, alguns comuns e outros de projeção social. Assim sendo, temos, logo de entrada na escola, a sensação de que estamos adentrando um universo fortemente marcado pela diversidade, um ambiente caracterizado pela existência de uma variedade significativa de grupos e práticas sociais e culturais, um palco onde se encontram as mais diferentes formas de ver o mundo social e de se pensar como pessoa inserida nele.

Nossas percepções iniciais foram mais tarde confirmadas na observação participante e nas entrevistas. Numa das primeiras entrevistas que realizamos com um grupo de alunos, ouvimos as seguintes declarações:

- E aqui é bom, aqui tem alunos de todo local de Fortaleza, até fora de Fortaleza tem alunos. Aí tem aluno de todo lugar, aí é bom porque você conhece pessoas novas, tipo assim um escola

de bairro, só tem aluno daquele bairro, no máximo uns vinte alunos de outros bairros, mas o [nome da escola] não, o [nome da escola] tem aluno de todo canto, Praia do Futuro, Barra do Ceará, Messejana, Caucaia⁷, tem aluno de todo lugar, até aluno de Marcaná⁸ tem aqui.

(Alunos do 2º e 3º anos – do grupo dos forrozeiros).

Outro grupo, igualmente na entrevista, buscou destacar este aspecto da diversidade, nominando os grupos e por vezes até explicitando características destes.

F – (...) Quais são os grupos que vocês identificam que existem aqui dentro do escola, assim mais caracteristicamente vocês visualizam que grupos aqui dentro?

- CDFs, os roqueiros, os forrozeiros, posso falar a linguagem? Os “veados” (Riso).
- O Grêmio.
- O conselho escolar.
- As patricinhas também.
- Tem o Jacarecanga. (Riso)
- Tem também o grupo do *volley*, que ficam as meninas do *volley* feminino. Tem o grupo do futsal que sempre também está ali junto.
- Da semana cultural.
- Tem um grupo que é misturado, que cada um vai chegando, vai chegando, vai chegando...
- Tem os neutros também.

F – Tem os neutros também? Como é os neutros?

- Que eles não tem grupo próprio, participam de todos os grupos, falam com todo mundo, não ficam só naquela panelinha.
- Tem também aqueles grupos que por se identificarem...
- Por opiniões parecidas.
- Por gostarem das mesmas matérias, afinidades com a mesma matéria.
- CDFs. (Riso)

(...).

⁷O aluno lista vários bairros de Fortaleza.

⁸Um município integrante da grande Fortaleza.

- Tem também o pessoal dos grupos religiosos, aqueles grupos das religiões. Na nossa sala eu acho que oitenta por cento são evangélicos.
- Oitenta por cento.
- Eu acho que é dividido.
- Não, tem muitos evangélicos e tal.
- Mas tem macumbeiros também. (Riso)
- A Juliane que não está aqui.

(Alunos do 3º ano – do grupo dos CDFs).

Merece destaque, ainda, o aspecto de que, sendo uma escola pública, para ela se encaminham, prioritariamente, não obstante as exceções referidas pela gestora em relação à classe média-baixa, os segmentos mais populares e, portanto, de baixa renda da população, considerando as altas mensalidades da escola privada e a incapacidade desses grupos de fazerem face a este tipo de despesas. Corroborando esta constatação, importante para nossa pesquisa, as entrevistas revelam informações relevantes e significativas.

F – Considerando aí gente o bairro de vocês, eu queria ouvir rapidamente o que os pais de vocês fazem? Eles se ocupam com o que?

- Meu pai é PM.

F – E sua mãe?

- Empresária do lar.
- Minha mãe trabalha numa escola e meu pai tá desempregado.
- Meu pai trabalha de ferreiro e tem uma oficina em casa, minha mãe trabalha dentro de casa mesmo.
- Minha mãe é comerciante e meu pai é motorista.
- Meu pai é representante e minha mãe cuida de casa.
- Minha mãe é dona de casa e meu pai é caixa de restaurante.
- Minha mãe é costureira e meu pai trabalha em boutique.
- Meu pai é motorista e minha mãe trabalha dentro de casa.
- Meu pai monta acessório de carro e minha mãe é costureira.

(Alunos do 1º ano – do grupo dos CDFs revolucionários).

Noutra fala, outro grupo segue explicitando características de suas famílias, e que fazem fortalecer a compreensão da escola pública como o lugar principal da educação dos setores populares.

ALUNO 1 – Maraponga, meu pai é técnico de segurança, minha mãe é aposentada.

ALUNO 2 – Nova Metrópole, meu pai é motorista, minha mãe é dona de casa.

ALUNO 3 – Álvaro Weyne, meu pai é inspetor técnico da Esmaltec⁹, minha mãe é dona de casa.

ALUNO 4 – Bairro Elery, meu pai é serralheiro, minha mãe é dona de casa.

ALUNO 5 – Demócrito Rocha, minha mãe é separada do meu pai, minha mãe é manicure.

F – Você mora com ela?

– Só com a minha mãe.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos NERD”).

Um dos grupos da escola, auto-intitulado de “os bagunceiros”, em meio a suas brincadeiras e gracinhas, mediados também por certa timidez mal disfarçada, vão revelando sua condição de classe, reportando-se aos bairros dos integrantes, como também à ocupação de seus pais.

F – Bem pessoal, a gente está começando a gravar (...) só para eu ter uma visão de onde vocês vêm, eu queria começar sabendo assim qual o bairro de origem de vocês e o que os pais de vocês fazem?

- Pirambu.

F – O que os teus pais fazem?

- (Risos)

- Trabalhar no sinal!¹⁰.

- Não.

(...).

- Mecânico, chefe de oficina.

⁹Indústria de eletrodomésticos situada em Fortaleza.

¹⁰Um dos alunos se intromete na resposta do outro no intuito de fazer uma brincadeira com o colega.

F – Teu pai é mecânico e tua mãe?

- Minha mãe é dona de casa.

F – Cuida de casa. E tu companheiro?

- Moro lá na Favela das Quadras.

F – Certo. Teus pais fazem o quê?

- Faz nada.

- Traficante. (Riso)

- Minha mãe trabalha e o meu também.

F – Teu pai trabalha com o quê?

- Sei lá de que o meu pai trabalha! Trabalha de pintor. Minha mãe não trabalha, não.

F – Cuida de casa. E você, companheiro, mora onde?

- No Carlito¹¹.

F – Os teus pais fazem o quê?

- Empresários! (Risos)

- Oficina também.

F – E tu moras onde, qual é o bairro?

- Moro no Carlito, eu.

F – E os teus pais fazem o quê?

- Minha mãe é castanheira.

F – Trabalha na fábrica de castanhas.

- De castanhas. Meu pai é mecânico.

- É o Celso, Celso Martinelli. (Risos) Maior traficante de todos os tempos.

F – E aqui desse lado aqui?

- Moro no Pirambu.¹²

- Vixe! É só miséria é?

F – E os pais?

¹¹Carlito Pamplona é um bairro de Fortaleza.

¹²Pirambu é um bairro de Fortaleza.

- Meu pai é segurança, minha mãe é dona de casa.

F – Certo, muito bem. E tu?

- Moro no Bairro Elery. Meu pai é mecânico, minha mãe faz nada, cuida de casa.

F – Aqui?

- Moro aqui no Jacarecanga¹³. Meu pai é motorista de ônibus, minha trabalha na escola.

F – E desse lado aqui?

- Fala aí logo, macho!

- Moro no Jacarecanga, minha mãe não faz nada e meu pai é das máfias no Pão de Açúcar.

(Risos).

F – E você, companheiro?

- Lá no Bairro Elery, perto da casa dele aqui.

F – Seus pais fazem o quê?

- Trabalha no “correinho” ali, não sei se ele é gerente, não sei não. A mãe ajuda em casa.

F – Bem, aqui todo mundo é aluno do Segundo Ano, gente?

- É.

- Moro no Carlito também.

F – Carlito também? E o que os pais fazem?

- Estão desempregados agora.

F – E você, amigo?

- Sou lá do Serviluz.¹⁴

- Serviluz! Vixe!.¹⁵

F – Seus pais fazem o quê?

- Minha avó é coordenadora...

- Lá no Farol.¹⁶

(Alunos do 2º ano – do grupo dos “bagunceiros”).

¹³Jacarecanga é um bairro de Fortaleza.

¹⁴Serviluz é um bairro de Fortaleza.

¹⁵Expressão de espanto, de susto e se refere ao fato do bairro citado ter fama de violento e perigoso.

¹⁶Farol é um bairro reconhecido como perigoso, em Fortaleza.

Os estudantes da escola identificados como “CDF” ou os mais estudiosos, também se mostram e explicitam suas condições familiares e suas localizações dentro da geografia de classe da Cidade.

F – (...) E como a gente faz normalmente, nós vamos começar assim perguntando o bairro do pessoal e o que família deles e delas fazem. Só para gente ter uma idéia assim de onde a galera vem. Então, vamos começar por aqui. O teu bairro?

- Nova Metrópole...

F – O que os teus pais fazem?

- Minha mãe é dona de casa e o meu pai é segurança.

- Meu bairro é Jacarecanga, minha mãe é dona de casa e o meu pai é funcionário público.

- Meu bairro é Jardim Iracema, meu pai é marceneiro e minha mãe é costureira.

- Meu bairro também é do Jardim Iracema, minha mãe é comerciária e o meu pai é desempregado.

- Eu moro em Messejana – só tem eu - o meu pai é aposentado e a minha mãe não faz nada.

- Eu moro no Cristo Redentor, mais conhecido Pirambu, e a minha mãe é dona de casa e o meu pai agora é corretor de imóveis. Chique, bem!

(Alunos do 3º ano – do grupo dos CDF).

Os auto-intitulados “roqueiros”, do 2º ano, também mostram suas características de moradia e familiares, desvelando suas condições sócio-familiares.

- A minha mãe é dona de casa, meu pai é aposentado, ele é cego. Eu vim do Carlito Pamplona.

- Minha mãe é dona de casa, meu pai é microempresário, eu vim do Carlito Pamplona também.

- Minha mãe é costureira, só vivo com ela e moro na Barra do Ceará.

- Não moro com minha mãe porque ela faleceu, moro com uma tia, não moro com o meu pai também. Minha mãe é secretária e o meu padrasto trabalha em Ciências Contábeis. E o meu é Jôquei Clube.

F – Qual é o bairro?

- Jôquei Clube.

- Eu moro no Carlito, meu pai é administrador e a minha mãe é dona de casa.

- Moro no Jacarecanga, a minha mãe é costureira e meu pai é desenhista arte finalista.

- Eu moro no Jacarecanga, a minha mãe é costureira (riso) e o meu pai é desenhista arte-finalista.
- Moro no Monte Castelo, minha mãe é dona de casa e meu pai está por aí. (Riso).
- Eu moro na Maraponga, minha mãe é dona de casa e meu pai é mestre-de-obras.

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos roqueiros (II)”).

Desse modo, estas falas deixam bem evidenciadas alguns aspectos importantes no que diz respeito à compreensão de nosso objeto de pesquisa. Primeiro, considerando a divisão da Cidade entre zonas nobres e outras populares, os bairros enumerados pelos falantes dos grupos, suas localizações na cidade de Fortaleza e o tipo de população predominante neles, podemos afirmar com pequena margem de erro, que são localidades predominantemente habitados por trabalhadores e, portanto, por populações pertencentes ao que denominamos, no referencial teórico por nós assumido, de setores populares da cidade.

Esta compreensão se fortalece quando associada às informações sobre as ocupações dos pais enumeradas pelos jovens estudantes. As falas descrevem uma quantidade de atividades que, em geral, exigem baixo nível de formação para seu desempenho e que como consequência, numa sociedade fortemente marcada pelo conhecimento como a atual, tem-se um padrão de remuneração médio, classificável como de classe trabalhadora. Assim, pode-se afirmar, do material coletado pelas entrevistas que encontramos na escola pesquisada, um conjunto numeroso de estudantes pertencentes aos setores populares da Grande Fortaleza. As entrevistas ainda referem, de forma inicial, a existência de grande quantidade de grupos que integram o mapa cultural da escola e do currículo desta. Este aspecto ainda será mais bem explorado e explicitado em nosso trabalho.

5. 1. 1 A farda e *os encobrimentos* da diferença e da diversidade

Nossa convivência e imersão no cotidiano da escola, entretanto, revelaram, de logo, que alguns elementos do dia-a-dia da cultura escolar funcionam como

instrumentos de encobrimento e negação das marcas e características mais reveladoras da diferença e da diversidade; a farda incorpora, *entre outros significados*, o de ser um desses componentes, funcionando, portanto, como equipamento produtor de uma *aparente igualdade* entre os estudantes que integram e fazem o cotidiano escolar.

Neste sentido, a *farda*, apresenta-se como elemento relevante e carregado de significados no ambiente escolar e pode mesmo ser pensada como um artefato pedagógico profundamente vinculado ao que caracterizamos como *escola moderna*, dentro da qual o tempo histórico-social identificado como Modernidade inscreve seu horizonte de compreensão e sentido e suas pretensões educativas e formativas. A Modernidade e o moderno, como nos lembra Popkewitz (1999), devem ser entendidos como “*constelações particulares de tecnologias, instituições e sistemas de idéias que são diferentes de constelações prévias (...) é vista como um conceito sociológico em vez de como uma noção evolutiva*”. (IN: SILVA, 1999, p. 176). Assim sendo, a Modernidade e a *escola moderna* tomam o uniforme, a farda, considerando suas possibilidades homogeneizadoras e a inserem no *tratado educacional moderno*. (GOODSON, 1995). Desse modo, a incorpora ao jogo epistemológico dominante, aos signos e práticas que caracterizam a escolarização do Estado moderno, fundada, “na altura do século XX, na retórica da produção em série do “sistema de sala de aula” (por exemplo: aulas, matérias, horários, notas, padronização, fluxogramas)” (GOODSON, op. cit, p. 35).

Nesse movimento, situam-na junto de um conjunto de signos e práticas que funcionam como *tecnologias* de padronização de pessoas e de seus comportamentos, portanto, de homogeneização de hábitos e atitudes, de visões de mundo e de como as pessoas vêem a si mesmas e às outras. A farda, assim, se inscreve neste conjunto de códigos e vai operar como um elemento que busca *esconder* a diversidade e as desigualdades e, desse modo, intenta encobrir a diferença e as assimetrias, criando a *aparência* falsamente tranqüila de um ambiente de iguais. Desse modo, busca *neutralizar* as desigualdades e as contendas decorrentes do jogo da diferença e da diversidade, numa sociedade marcadamente desigual como a capitalista.

O fardamento, assim, aparece como o correlato do uniforme das instituições militares e religiosas e, como o termo está a indicar, articula-se ao ímpeto de uniformizar, diluir as diferenças e as desigualdades na aparente uniformidade e homogeneidade *do alunado* – esta categoria genérica e pretensamente uniforme criada pelos discursos e políticas educacionais modernas. Nesse sentido, podemos associá-la aos mecanismos de homogeneização próprios da Modernidade e do sonho iluminista da *igualdade* entre os homens, tão alardeado nas constituições dos Estados modernos, mas que na prática não se efetivou, permanecendo apenas como ideologia, no plano formal. O fardamento, a escola e o currículo moderno estão eivados desse desejo e desse ímpeto que responde à demanda burguesa de produzir *sujeitos iguais* e uma visão única e uniforme do mundo, que redunde em padrões comportamentais estandardizados e fortemente vinculados à cultura dominante na sociedade capitalista liberal-burguesa.

Encontramos, ao longo de nossa pesquisa, docentes e discentes que, imbuídos dessa visão liberal-burguesa, defendem o *suposto caráter democrático da farda*, afirmando-a como fato gerador de igualdade entre os alunos e, portanto, como elemento positivo no ambiente educacional. Para estes, a ausência da farda exporia diferenças sociais nefastas ao espaço escolar, tais como tipos de vestimentas de características diferentes (marcas e qualidade dos tecidos e peças), modelos de sapatos diferenciados, entre outros. Esta situação, para eles, poderia produzir problemas associados a discriminação, desrespeito e exclusão, considerando que alguns alunos se empenhariam, não obstante seus limites de filhos dos setores populares, para utilizarem dessa possibilidade no sentido de se destacarem no grupo pelo uso de peças e de uma indumentária mais imponente e, portanto, alimentadora da desigualdade e das diferenças. Questionamos se este efeito da farda deve ser louvado de fato ou se deveríamos, ao contrário, lamentar este encobrimento das diferenças reais existentes em nossa sociedade. Perguntamos-nos se a explicitação das desigualdades não teria também um caráter pedagógico, no sentido de possibilitar uma consciência e reflexão referentes a elas e, assim, favorecer um processo político social de enfrentamento, desde a escola, das desigualdades que impossibilitam um legítimo exercício da cidadania.

De outro lado, alguns alunos referem, nas entrevistas, sobre de como os diversos grupos buscam burlar o desejo de *uniformização* e *homogeneização* posto na farda, fazendo, desse modo, aparecer às marcas reveladoras da diferença e da diversidade, mediante exposição – não raro proibida pela escola – de alguns apetrechos próprios e característicos de cada grupo. A fala seguinte nos chama a atenção para este aspecto.

F – Você falava que, se não tivesse farda, o pessoal iria vir de qualquer jeito e você falou que cada aluno, acredito que cada grupo também, tem seu estilo?

- É isso. Até para você ver assim, mesmo as pessoas fardadas sempre tem um detalhe que mostra que estilo ela é. Os roqueiros sempre estão com alguma coisa preta, com um colar, as patricinhas sempre estão com algumas coisinhas mais delicadas, rosa, sempre têm uma coisa que identifica o grupo. Os gays sempre estão com alguma coisinha assim...
- ... São coisas que são... Ali está o pessoal do rock, ali está o pessoal do forró, ali está os “entendidos”, tanto que cada coisa é tipo o grupo identificando cada um.

F – Quer dizer então que a farda esconde a identidade, mas os grupos sempre mantêm algum artefato, alguma coisa que faz...

- Algum acessório que identifica de que grupo ele é. Por isso todos brigam, nenhuma turma quer ser apagada pela farda.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos meninos gays”).

Compreendemos, ainda, que a farda encerra outros significados e sentidos até mais consagrados e aceitos pelos integrantes da escola moderna. Muitos deles referem-se a ela como fator de afirmação da identidade social de *estudante*. Vários professores e alunos defendem a noção de que a farda identifica o jovem como *aquela que é estudante*, portanto, que se diferencia, pelo menos aparentemente de quem não o é, dos “*vagabundos*”, por exemplo, como alguns chamam atenção. Neste sentido, o fardamento atribui uma identidade – “Você é o quê; você faz o que?” Eu sou estudante – ao mesmo tempo em que atribui um *status* a uma categoria de pessoas, colocando quem a ostenta em situação diferenciada e favorável diante de alguns que não podem se apresentar com ela. O texto da entrevista seguinte é esclarecedor.

F – Vocês concordam com a farda?

- Concordo.

F – Por quê?

- Para identificar o aluno. Vai, pense, todo mundo sem farda, aí um cara, um colega: “Ei, vamos lá no [nome da escola] e tal.” “Vamos.” Bota qualquer roupa, chega lá com um caderno, o vigia vai e olha: “Está vindo, então, é do escola.” A farda já identifica mais um pouco o aluno: “Está de farda, é aluno daqui.” Isso aí é obrigatório, a farda é obrigatório.
- Para não entrar pessoas estranhas e ficar fazendo baderna.
- Principalmente em outros locais, não só nas dependências do escola, em outros locais, acontece alguma coisa, já vê logo a farda, já conhece: é aluno do [nome da escola].
- Se você for mais lesado, se perder em algum canto: ah é aluno do [nome da escola], vai no [nome da escola].
- Tipo assim sofre um acidente e não tem... o aluno não está com nada, nem telefone nem nada, está com a farda, ligam para o escola ou trazem para o [nome da escola], aqui já tomam as providências. A farda para mim e para todos é fundamental, tem que ser obrigatório.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

Por outro lado, percebe-se nas entrevistas a compreensão de que algumas fardas que remetem a determinadas escolas têm significados mais especiais do que outras, pois são *marcas* que *distinguem e diferenciam*, como signo que remete a determinados espaços sócio-educativos mais privilegiados do que outros, funcionando, portanto, como distintivo de classe, de grupos sociais, e assim, como elemento que *classifica*. Neste sentido, o fardamento atribui estatuto especial a quem o usa, separando ou servindo para *diferenciar*, distinguindo socialmente diferentes grupos de estudantes, desde os mais humildes – escola pública, por exemplo – até os diferentes segmentos das classes médias e altas – escolas privadas de elites. Saliente-se que esse aspecto não é contraditório em relação ao anteriormente explicitado; em sua essência ela funciona, em cada espaço particular, em cada escola, como elemento que busca estabelecer semelhanças e, portanto, como mecanismo de afirmação de aparente igualdade entre categorias e grupos sociais determinados, mesmo que de uma escola a outra ela possa indicar diferenças e explicitar-se como marca da diferença e da desigualdade social.

- Porque a gente quer ser – sei lá – alguma coisa, aí: “Ah, aquele ali estuda no [*nome da escola*].” Aí já é mais visto. Você com a farda de um escola qualquer ninguém vai olhar, você com a farda do [*nome da escola*] já vão olhar: “Olha, aluno do [*nome da escola*].”

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

Constatamos, entre os alunos, uma adesão considerável à compreensão do fardamento como elemento que enfatiza e enaltece o papel e a identidade de estudante, sendo havido, portanto, como um artefato positivo na vida estudantil. Isto parece compreensível quando articulado com as falas que se reportam ao sentido da escola para eles, pois, não obstante um relativo descrédito em relação ao poder da escola de contribuir para a melhoria ou a transformação da vida dos jovens, permanece a crença de que aos que não têm educação formal fecham-se as oportunidades referentes, principalmente, ao mundo do trabalho. Assim, ostentar este símbolo estudantil é tomado como algo importante. De outro lado, entretanto, evidencia-se no interior da escola, como ficará demonstrado na seção 5. 2., do capítulo 5, um conjunto de práticas que se voltam para a perspectiva de confrontar os significados referentes ao sentido de homogeneização e disciplinamento que perpassam a imposição do fardamento por parte da escola. Assim, permanecem vivos alguns esforços na direção de se contraporem a esta dimensão da farda; o uso de brincos, broches, chapéus, pulseiras e até outra blusa por cima ou por baixo da farda aparece, como já explicitado nos discursos de alguns alunos, como maneira de preservar a identidade ou algumas diferenças que fazem com que um grupo e seus membros sejam reconhecidos como tais e, assim, significam também uma forma de resistência e de se contrapor ao desejo da escola de tornar os educandos iguais. Em várias falas, nas entrevistas e em situações mais informais, apareceram discursos e referências bastante veementes contra o sentido de standardização assumido pelo fardamento. Há inclusive, um sentido mais geral de resistir às prescrições impostas pelo currículo em uso, na medida em que elas são encarnadas pela farda.

5.1.2 As *ocupações* dos espaços físicos como demarcações da diferença, desigualdade e diversidade

Não obstante a aparente homogeneização estabelecida pelo fardamento escolar, fomos aos pouco, na nossa imersão na cultura escolar, fundada na perspectiva da Etnografia e da observação participante, identificando alguns aspectos desveladores da dinâmica da diferença, desigualdade e diversidade, presentes no espaço curricular e escolar do escola. A vivência continuada no dia-a-dia da escola nos possibilitou, entre outras questões, a percepção da existência das divisões e “ocupações” espaciais diferenciadas elaboradas pelos grupos, que possibilitam experiências e vivências diferenciadas aos alunos que passam pela escola todos os dias. Observamos, em meio à distribuição espacial da escola o desenvolvimento de movimentos de “ocupações geográficas” diferenciados, por parte dos diversos grupos e culturas presentes ali, expressando a diversidade cultural do território escolar e curricular, como também o exercício de micro-poderes naquele mesmo ambiente. Na prática ocorrem significativas demarcações de espaços e territórios por parte dos grupos; cada *tribo*¹⁶ ocupa um território, um espaço na escola, com respaldo em determinadas relações de poder mediadas por significados que o grupo traz para a escola e pela identificação e produção de outros, no ambiente escolar e curricular.

¹⁶Michel Maffesoli em “O tempo das tribos” (1987), explicita sua compreensão da idéia de *tribo*, desenvolvida em sua Sócio-Antropologia, referindo que: “Se, novamente, damos sentido ao bairro, às praticas de vizinhança e ao, afetual resgatado por elas é porque assim permitimos a existência das redes de relações. A proxemia remete, essencialmente, ao surgimento de uma sucessão de “nós” que constituem a própria substancia de toda socialidade. Continuando, gostaria de fazer notar que a constituição dos microgrupos, *das tribos* [grifo nosso] que pontuam a espacialidade se faz a partir do sentimento de *pertença*, em função de uma *ética* específica e no quadro de uma rede de comunicação. Estas poderiam ser as palavras-chave de nossa análise” (p. 193 – 194).

Nas entrevistas realizadas com os diferentes grupos de alunos da escola, em diversos momentos eles se referem à diversidade de grupos e às suas características mais particulares, desvelando esse sentido afetivo, de proximidade e de pertença, aludidos por Maffesoli. Assim, mediante seus discursos, vai emergindo uma teia de significados por meio da qual os grupos vão disputando o poder de representar uns aos outros. Em meio a esse movimento, alguns sentidos vão se estabelecendo em relação a alguns grupos e outros em relação a outros. Entrevistando um grupo de roqueiros, ouvimos as seguintes declarações:

- Os forrozeiros, eles se isolam mais da galera que usa *piercing*¹⁷, porque eles dizem que *piercing* é para vagabundo, é para doido.
- Nem todos.
- A maioria.
- A grande maioria concorda com isso porque hoje em dia a gente está na sociedade, que pelo que parece a sociedade é ruim, mas pelo que parece, a gente é livre para fazer o que a gente quiser, e a maioria entende isso. A maioria respeita isso. Mas tem outros – não são poucos, mas também não são a grande maioria – que não concordam com isso. Discrimina.
- Até porque tem uma certa divisão entre roqueiro e forrozeiro. Roqueiro não gosta de forrozeiro, porque na verdade não gosta de forró. Eles acabam confundindo as coisas.

F – Como vocês acham que os forrozeiros se vêem, o que eles são para eles mesmos? Você disse, que os forrozeiros, por exemplo, não gostam do pessoal que usa *piercing* porque eles acham que são... você falou o que, malandro? Como os forrozeiros se vêem, o que eles acham deles próprios?

¹⁷Tipo de brinco ou adereço metálico que é afixado nas orelhas, sobrancelhas, lábios, língua, seios, umbigo, dentre outros locais. É muito utilizado hoje pelas denominadas *tribos urbanas*.

- Eles se acham o tal, acham que só eles são demais, só eles são merecedores.
- Só eles têm privilégios.

F – Os forrozeiros são estudiosos ou não?

- Alguns.
- Eu acho que é o mesmo do rock. Tem roqueiro estudioso, tem roqueiro mais ou menos, tem roqueiro bagunceiro. O mesmo no forró, não muda muita coisa não.

F – E os roqueiros, eles se vêem como?

- Eu vou falar, eu gosto de rock. Eu me vejo normal, me vejo como alguém normal da sociedade, alguém normal. Mas nem sempre assim, a grande maioria da população concorda com isso, me chamam de louco porque eu uso um cabelo de outro jeito, porque gosto de botar *piercing*, uso brinco, porque eu ando com roupas diferentes, uso pulseiras, deixo a unha crescer, pinto unha. E a grande sociedade não entende isso, pensam que eu sou louco, o pessoal pensa que rock é coisa do demônio, porque eu gosto de rock aí eu sou do demônio, não acredito em Deus, eu acho isso aí errado. Eu me vejo como um cara normal, um garoto normal.

F – E os forrozeiros vêem os roqueiros assim?

- A grande maioria vê assim.
- Preconceito.
- Tem um preconceito. Mas outros são assim totalmente aceitáveis, eles aceitam isso.
- É tanto que a gente tem amigo em vários grupos, pelo menos eu, eu tenho amigo forrozeiro, tenho amigo que gosta de *axé*, tenho amigo que gosta de brega, tenho amigo que gosta de *country*.
- Porque alguns pensam assim, que gosto: cada um tem o seu; se gosta disso o problema é teu, eu gosto do meu estilo, tu tem o teu. Então, cada um tem o seu estilo só não vamos criticar um ao outro.

F – Quer dizer, então, que o gosto musical acaba formando grupos?

- É, se dão melhor.
- Não tem aquela conversa, um forrozeiro vai conversar com um roqueiro, não tem assunto para conversar. Já se juntam grupos de roqueiros, começam a conversar sobre bandas: essa banda é legal, essa música e tal, começa a debater. Já um roqueiro no meio de um grupo de forrozeiros, que não sabe de nada, ele fica aéreo, por isso sai formando os seus grupos.

F – E como vocês vêem os forrozeiros; na opinião de vocês, os forrozeiros são como?

- Tem muito forrozeiro legal. Mas também tem aqueles que desprezam pelo jeito do roqueiro ser, eles acabam desprezando o roqueiro, dizem que é vagabundo, dizem que não presta, é sem futuro; e só eles são os certinhos, são as pessoas boas. Tem algumas pessoas que tem isso em mente.

F – Quer dizer então que os forrozeiros tendem a se achar mais organizados, mais direitinhos, mais certinhos?

- É.
- Eles também acham que todo roqueiro usa droga, roqueiro é drogado, é isso, é aquilo.

F – Os forrozeiros, via de regra, não usam drogas?

- Usar, usam, só que eles dizem assim, como quem usa droga nunca diz assim: eu uso. Ficam se escondendo, ficam expondo outras pessoas que não tem nada haver.
- Eles têm dupla personalidade, alguns.
- Enquanto o roqueiro mostra quem ele realmente é, não tem vergonha de ser quem é. Agora o forrozeiro não, ele tem que ser direitinho. O forrozeiro tem a sua personalidade, mas ele tem vergonha dos outros, os outros julgarem eles, eles tentam ser de um modelo que não venham outras pessoas a julgar eles.

F – (...) Além dos forrozeiros, do pessoal que gosta de *rock*, você falou também que tem o pessoal do *axé music*?

- É. Tem os regueiros, tem os pagodeiros, aí vai.

F – Aqui na escola tem todos esses grupos?

- Tem.
- Tem as patricinhas.¹⁸

F – As patricinhas gostam de que tipo de música?

- Forró, *pop rock*.
- Elas são bem variadas gostam de *pop rock* e forró.

¹⁸ Grupo de meninas que se adornam muito e, segundo os observadores, imitam as estrelas da *mídia*. Em geral usam maquiagem, bijuterias e roupas atraentes e buscam sempre estar na moda (*fashion*).

- Eu acho assim essas patricinhas, mauricinhos, filhos de papaizinhos, filhos de mamãezinhas, gostam mais do que está na moda, para se mostrar. Tudo que aparece, se divulga na mídia rapidamente, bandas, um estilo, uma roupa, eles estão adquirindo para dizer que estão na moda, para usar.
- É tipo a moda do *piercing*. Assim que surgiu, isso os roqueiros, era costume da gente usar, mas assim que surgiu as patricinhas, os mauricinhos começaram a botar, para ficar na moda. Aí quando saiu de moda, eles começaram a tirar. Eles estão na moda.

F – São de onda.

- É.

F – E aqui na escola também tem os mauricinhos ou são só as patricinhas?

- Tem, tem patricinhas e *playboy*¹⁹

F – Muitos?

- Muitos não.
- Acho que mais ou menos. E não são patricinhas, querem ser. Não são exatamente patricinhas, elas querem ser, elas tentam ser patricinhas.

F – Tentam copiar esse modelo.

- A gente não fala mal, por exemplo, por aquela pessoa ter dinheiro, só porque ela tem dinheiro não quer dizer que ela é patricinha, isso ou aquilo outro. Tem pessoas que tem dinheiro, são legais, são normais, são humildes. Agora pela pessoa ter dinheiro, tem aquela coisa: dá dinheiro para uma pessoa para você vê como ela é realmente, é desse jeito. Se a pessoa pega dinheiro, tem dinheiro, ela se transforma, tenta humilhar os outros, quem tem menos dinheiro que ele, humilha, fala que tem nojo de pobre. Então, eu acho que isso não tem nada haver, é isso que eu sou contra, os *playboys* e as patricinhas.

¹⁹São jovens que buscam se identificar com a elite dominante na nossa sociedade. Em geral, gostam de se vestir em estilo esporte fino e se esforçam para apresentarem um padrão de vida superior ao que efetivamente possuem. Cultuam fortemente a aparência.

F – Eles gostam então de passar por cima dos outros?

- Por ter dinheiro se acham mais privilegiados.

F – O pessoal do *axé music*, tem muitos ainda na escola ou não?

- É muito pequeno o grupinho deles.

F – Qual é o grupo maior dentro da escola?

- Acho que o rock... O *pop-rock*, o *rock*. Porque hoje em dia o *rock* está muito grande, a população do rock cresceu muito, bandas saindo a todo instante, estourando na mídia e as pessoas vêem isso e alguns gostam por gostar mesmo, que a gente aqui acho que gosta por gostar. Eu gosto porque eu gosto da música, gosto do som. Agora outros, vêem que como aquilo está estourado, como a grande maioria gosta daquilo, eles tendem a gostar. Eu acho que a grande maioria é essa, é do *rock*.

(Alunos do 1º ano – do grupo dos roqueiros).

Achamos interessante observar a forma como os roqueiros entendem o lugar dos forrozeiros na cultura escolar. Eles afirmam que os forrozeiros “querem ser os certinhos”, que fazem as mesmas supostas coisas erradas que os roqueiros fazem, como usar drogas, por exemplo, mas ocultam isto em nome da manutenção de uma imagem que, na pesquisa se revela como associada à cultura dominante. De outro lado, relatam que os forrozeiros os vêem como malucos, loucos e drogados. Nesta política de representação do outro, aos poucos se vai atribuindo determinadas características identitárias que estabelecem um lugar para si e para o outro na cartografia cultural da escola e do currículo. Neste processo, o forrozeiro emerge como o *play*, o “certinho”, o estudioso, o bom moço e o roqueiro é significado como louco, alienado, desequilibrado e problemático. Desse modo, vão ocorrendo significados diferenciados a um e a outro grupo, e assim vão sendo destinados lugares diferentes nas ocupações e distribuições diferenciadas dos espaços da escola. Evidentemente estas produções de sentido e estas atribuições de significados estão conectadas com movimentos socioculturais da sociedade mais ampla, mesmo que na cultura escolar e curricular se possam gerar discursos e práticas específicos deste ambiente. A pesquisa aponta a importância dos movimentos musicais nesse jogo identitário, o que poderá ser mais explorado noutras pesquisas.

Quando conversamos com um grupo de forrozeiros, os comentários foram na direção de confirmar o que já havíamos ouvido do grupo anterior.

F – (...) Eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre isso. Quais são os grupos que integram a juventude do [nome da escola]? Quais são os grupos que vocês observam que existem aqui no [nome da escola]?

- Existem muitos grupos, tem o pessoal que curte *rock*.
- Aquelas patricinhas, metidas a besta.
- As patricinhas que não querem ficar perto da galera mais assim.
- Como tem as patricinhas tem os mauricinhos.
- Tem a gente, os forrozeiros. Fica lá no cantinho, sempre no intervalo quando rola um forró, a gente dança. Todo o intervalo. Tem o pessoal do reggae, que curte reggae.
- Tem aquele que não é de lugar nenhum.
- Na verdade eu gosto mais do forró, sou mais forrozeira. As vezes participo de outros grupos também.
- Tem os baderneiros.
- Os que só pensam em festa.
- Tem os nerds.
- Os nerds. Tem aquele pessoal também que fica mais assim na biblioteca, os que não gostam de...
- Ficar no intervalo com a galera vai para a biblioteca e se tranca ali.
- Vai lá lê uma Bíblia. Vejo muito aluno lá lendo Bíblia.
- Tem o grupo dos evangélicos que é cheio de...
- Para não esquecer que tem o grupo dos “veados”.²⁰
- É gay demais, gay e lésbica.

²⁰ Termo pejorativo para identificar os homossexuais masculinos. O discurso que explicita o pré-conceito, como nesta fala, é normalmente seguido pela afirmação de que não se é pré-conceituoso. Alguns grupos, como o dessa conversa, convivem com “os diferentes” como forma de demonstrar que são “abertos e liberais”, mas regularmente expressam opiniões e gestos que reafirmam a intolerância e o desrespeito, deixando claras as contradições que perpassam as relações socioculturais da escola pesquisada.

- Principalmente pela tarde.
- Dá para levar, eu não tenho preconceito não.
- Na verdade, como eu disse eu faço parte de vários grupos.
- Aqui tem muitas tribos.
- Não tirando o grupo das gatinhas. (Riso)

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

Na fala que se segue, atribui-se um sentido para o pessoal que fica vagando pelos corredores, que não tem seu território estabelecido, são definidos como “os malandros”, “os que não são nada na vida”.

F – Vocês identificam, assim, o fato de que dentro [*nome do escola*] existem que grupos assim no dia-a-dia da escola?

- Tem os forrozeiros, tem os que adoram pagode, tem os roqueiros, tem nós gays, tem os mauricinhos, as patricinhas, os nerds e os vagabundos em geral, que não querem nada, ficam só pelos corredores, não são nada na vida.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos meninos gays”).

Este discurso, portanto, fala da importância de se ter um lugar, um território a partir de onde se pode lançar nas relações e disputar sentidos e significados no mapa cultural do currículo escolar, e, está logicamente articulado ao imperativo liberal burguês da propriedade privada como condição para ser. Vemos assim o sentido liberal burguês da posse articulando-se com esses movimentos culturais da escola.

O recorte que se segue explicita o modo de representar dos auto-intitulados “bagunceiros”, outro grupo sem território, expressando sua forma “irresponsável” de atribuir sentido, sempre escrachada, descuidada e descompromissada – em relação com a cultura liberal burguesa -, assegurando ao mesmo tempo a forma como serão representados pelos demais grupos.

F – Gente, vocês são um grupo que está sempre junto, não é isso? E aqui no [*nome da escola*] tem muitos grupos, (...) quais são os grupos que vocês identificam que tem aqui no [*nome da escola*]?

- Os grupos?

- De “veados”.

F – Grupo de “veados”, o que mais?

- Vagabundo.

- “Sapatão”.²¹

- Morro do Ouro, Cristal, Serviluz.²²

- É sério.

- Tem os *skinheads*.

F – Aqui tem os *skinheads*?

- Tem o Pimentel. (Riso).

- Tem. Os Anti-Cristos.

F – Os Anti-Cristos.

- Os Ferrerinhas.

F – Se vocês fossem se identificar como grupo, vocês seriam que grupo?

- Os bagunceiros.

- A galera dos “Rasga-Cu”.

F – A galera do?

- Dos “Rasga Rã”.

(Alunos do 2º anos – do grupo dos “bagunceiros”).

Guiados por essa lógica referente à ocupação dos espaços pelos grupos, observamos que, os corredores centrais, mais expostos, são mapeados e ocupados por determinadas tribos, excluindo-se outras.

²¹Referência pejorativa a homossexualidade feminina.

²²Favelas de Fortaleza que se tornaram bairros.

Ali ficam os grupos culturalmente mais aceitos e mais identificados com a cultura dominante, com o *status quo* vigente, como os “*plays*” ou forrozeiros, as “patricinhas”, os “mauricinhos”, “o pessoal dos terceiros anos”, os católicos, os *nerds*, os *cdfs*. Estes grupos buscam ocupar os espaços próximos ao centro da escola, para onde se voltam as atenções e onde acontecem as atividades mais significativas e reconhecidas como importantes para a cultura e o cotidiano escolar e curricular. Ali se expressam as dimensões mais ordinárias e usuais da cultura hegemônica na escola e na nossa sociedade. Este espaço, segundo alguns outros integrantes do mapa cultural da escola, serve para os que gostam de *aparecer*. Ali ocorrem os movimentos e se desenvolvem as atividades mais identificadas e afinadas com a cultura dominante, aquela ordinariamente tomada como “*natural*” ou “*normal*”; estes grupos tendem a ocultar seus “defeitos” e “pecados”. Os grupos que ali estão situados sentem-se “*os donos dos territórios dignos e reconhecidos como superiores*” na escola e no currículo. O trecho da entrevista que se segue é revelador.

F. Como é que são os *nerds*?

- São os mais inteligentes.
- Só os bobão, só falam besteira.
- (confusão...).
- Estudo, estudo, estudo, faculdade num sei o que, faculdade num sei o que.
- Besteira pro outros grupos, mas pra eles não é besteira não.
- Fazer o vestibular pra que? Ficam falando direto, direto.
- Pra eles é só estudo.
- Eles assim não se agrupam em nenhum outro grupo, é só eles.
- É como se a brincadeira deles fosse o estudo.
- Acho que pra eles nem existem grupos, são só eles.
- São só eles, o grupinho deles.
- São os tal! São os mais! Ficam bem no centro do pátio, metidos a besta.

(Alunos do 1º ano – do grupo dos “CDF revolucionários”).

Em geral, estes grupos não se caracterizam por compromisso com práticas ou atividades reconhecidas como de oposição ou de resistência – não obstante o façam às vezes –, via de regra, são pouco politizados e estão mais preocupados em “*curtir*” a vida

de forma hedonista, do que criticá-la e tentar modificá-la ou transformá-la. Seu estilo e comportamentos são afinados com a cultura dominante, vêem a sociedade como algo “natural”; assim, sonham com sucesso profissional e planejam a vida pensando em “*se dá bem*”; se comportam como “*se a escola lhes pertencesse*”, como se fossem “*donos do pedaço*” – de acordo com alguns discursos e textos de outros grupos.

Numa entrevista com alunos do 1º ano, aparece o seguinte diálogo que, entre outros aspectos, explicita algumas representações dos alunos sobre os grupos tidos como “a elite da escola”.

- Eu acho assim essas patricinhas, mauricinhos, filhos de papai-zinhos, filhos de mamãezinhas, gostam mais de está na moda, para se mostrar. Tudo que aparece, se divulga na mídia rapidamente, bandas, um estilo, uma roupa, eles estão adquirindo para dizer que estão na moda, para usar.
- É tipo a moda do *piercing*. Assim que surgiu, isso os roqueiros, era costume da gente usar, mas assim que surgiu as patricinhas, os mauricinhos começaram a botar, para ficar na moda. Aí quando saiu de moda, eles começaram a tirar. Eles estão na moda.

F – São de onda.

- É.

F – E aqui na escola também tem os mauricinhos ou são só as patricinhas?

- Tem, tem patricinhas e *playboys*.

F – Muitos?

- Muitos não.
- Acho que mais ou menos. E não são patricinhas, querem ser. Não são exatamente patricinhas, elas querem ser, elas tentam ser patricinhas.

F – Tentam copiar esse modelo.

- A gente não fala mal, por exemplo, por aquela pessoa ter dinheiro, só porque ela tem dinheiro não quer dizer que ela é patricinha, isso ou aquilo outro. Tem pessoas que tem dinheiro, são legais, são normais, são humildes. [...] Se a pessoa pega dinheiro, tem dinheiro, ela se transforma, tenta humilhar os outros, quem tem menos dinheiro que ele, humilha, fala que tem nojo de pobre. Então, eu acho que isso não tem nada haver, é isso que eu sou contra, os *playboys* e as patricinhas.

F – Eles gostam, então, de passar por cima dos outros?

- Por ter dinheiro se acham mais privilegiados.

(Alunos do 1º ano – do grupo dos roqueiros).

A observação do aluno se torna interessante, enquanto chama a atenção para o fato de que *“E não são patricinhas, querem ser. Não são exatamente patricinhas, elas querem ser, elas tentam ser patricinhas”*. Assim, revela sua compreensão de que estes grupos buscam se diferenciar dos demais, assumindo certas práticas e identidades no currículo e na escola, copiando modelos reconhecidos social e culturalmente como de “elites”. Desse modo, percebe a situação como enganosa, pois entende que suas condições de classe popular os colocam todos muito próximos uns dos outros, e que, os grupos que aqueles buscam marginalizar e se diferenciar são, em verdade, da mesma classe social. Mesmo quando o entrevistando se refere à questão econômica: - *“Se a pessoa pega dinheiro, tem dinheiro, ela se transforma, tenta humilhar os outros, quem tem menos dinheiro que ele, humilha, fala que tem nojo de pobre. Então, eu acho que isso não tem nada haver, é isso que eu sou contra, os playboys e as patricinhas”* - se faz necessário compreender bem suas afirmações, pois se refere a um determinado grupo de alunos que se esforça para demonstrar que suas famílias melhoraram de vida – *“se a pessoa pega dinheiro...”* -, acumulando pequena quantidade de bens. Fica evidenciado, na totalidade da conversa, que em termos de classe, não houve mudança significativa, apenas aconteceu pequena melhoria de vida, em função, muitas vezes, da instalação de um pequeno negócio na família que está assegurando uma melhoria na condição de vida: um pequeno bar, um minúsculo restaurante popular, um mini-mercantil, uma confecção doméstica, entre outros. Este grupo passou a vestir-se melhor, a ter pequena quantidade de dinheiro na carteira e busca se diferenciar no espaço escolar em função disto, porém, pela fragilidade do negócio investido, pode, num momento para outro, voltar à mesma situação de antes, e as narrativas a que tivemos acesso mostram que isto é comum acontecer.

Prosseguindo nosso esforço de compreender as ocupações dos espaços da escola, observamos que os corredores mais distantes do centro da escola, aqueles mais

periféricos e menos visíveis, das laterais distantes, são de ordinário divididos e ocupados pelos grupos culturalmente menos privilegiados, como os “protestantes” e os espíritas, “as lésbicas” e “os mais pobres”, os negros, os “pouco inteligentes” e “os feios”. Também pelos “drogados” e “os gordos” ou “muito magros”, os “baixinhos” ou ainda os “muito altos”, entre outros. Nesses espaços, ao contrário dos outros descritos anteriormente, prevalece um espírito discreto, uma mediana necessidade de apagamento, próprias daqueles que não se reconhecem e muito menos são reconhecidos como importantes e significativos culturalmente no espaço escolar e na sociedade mais ampla.

Esses grupos, em geral, ficam “*recolhidos*” em seus espaços periféricos e são identificados como “complicados”, “insatisfeitos”, “desajustados”, sem importância e até como “marginais”. Os outros grupos muitas vezes se referem a eles como a *nojeira* ou a *mundiça*, ou ainda, *o pessoal do quintal*, significando que eles são tomados no jogo identitário como “*os outros*”, aqueles dos quais *os reconhecidos* culturalmente precisam se diferenciar, assumindo-se como os “*normais*” diante destes “*anormais*”. O trecho seguinte, de uma entrevista com um dos grupos que têm baixo *status* no mapa cultural da escola, revela um pouco o sentido de ser deixado à margem, de não integrar o lugar dos que tem mais prestígio cultural e, portanto poder, nesta estrutura cultural.

F – Isso no final de semana. E aqui no intervalo, eles botam para vocês *hip hop*?

- Não.
- Só música de preso.
- Bota só o que o Grêmio quer, só música de “veado”..
- Só bota forró, só o que os “veados” dançam.
- Negócio de dance.
- Negócio de *rock*, o cara fica é com juízo perturbado.

F – Vocês dão valor a *rock* ou não?

- Não, *rock* só dá doido.

F – E forró?

- Forró é massa.
- Dou valor não. Aqui e acolá...
- É massa.

- Maior “paia”, curtir é *reggae*. Mas não botam não, acham que é de marginal, maconheiro. (Alunos do 1º. ano – do grupo dos “bagunceiros” II).

Essas “tribos” ocupantes desses espaços periféricos são, em geral, afeitas aos movimentos de contestação ocorrentes no espaço escolar e curricular – o que favorece as situações de serem classificados como “problemáticos” e “desajustados”; tem, em boa medida, uma visão mais crítica da realidade e são, em média, mais politizados e preocupados com os caminhos que pretendem seguir na vida. Para eles, é como se esta necessitasse ainda de ser conquistada, não estivesse garantida, fosse algo por construir, realizar.

5.2 A centralidade do pátio ou uma arquitetura para a vigilância e o controle

As galerias e os corredores centrais desembocam noutro espaço pertencente a esta cartografia espaço-cultural que chama atenção pela sua centralidade em relação à escola como um todo: o pátio diante da cantina. Observando a arquitetura da escola, constata-se que toda a sua estrutura arquitetônica gravita ao redor deste espaço, que se apresenta, portanto, como território absolutamente central, privilegiado do ponto de vista da organização do espaço escolar, considerando que, para ele, convergem *as atenções, os olhares* e os passos dos que entram na escola. É correto mesmo afirmar que seria impossível visitar a escola e não ter a atenção voltada para este ambiente, pois a entrada dele e suas galerias centrais, inclusive a localização da estrutura administrativa e a sala dos docentes, apontam e convergem para ele. Destaque-se o fato de que, do ponto de vista plástico ou de estilo, o ambiente – como todo o resto do prédio – não tem nenhum componente visual mais arrojado, que chame a atenção; a questão é mesmo a localização estratégica onde o pátio fica. Assim sendo, pode-se especular que aquele espaço foi elaborado efetivamente para servir de pólo aglutinador do espaço educativo escolar como um todo. Se esta especulação faz sentido, cabe indagar-se sobre o porquê desta disposição arquitetural privilegiando este ambiente.

Sua centralidade em relação aos espaços escolares, assim, sugere algumas investigações referentes à sua função. Considerando o currículo e a escola como territórios de socialização, entre outros e, portanto, como espaços onde se desenvolvem experiências e vivências intencionalmente organizadas, pode-se pensar que aquele ambiente foi organizado – e assim funciona – como um *lócus* privilegiado de convivências e trocas, certamente pensado ou projetado para a socialização dos jovens que por ali passam todos os dias. Chamou-nos a atenção o fato de sua posição ser mais de destaque, na estrutura do prédio, do que a própria sala de aula, denunciando talvez um apreço maior pela *formação social*, especificamente, do que propriamente *escolar* ou *acadêmica*. Lembremo-nos de que estas escolas foram criadas, como nos informa Romanelli (2000), no séc. XIX, num momento de emergência da classe intermediária da população e no qual eles significavam a preparação dos setores médios para ocupar funções nos negócios das elites, o que demandava a incorporação de determinado traquejo social.

Nossa atividade como educador nos possibilitou conhecer outras construções escolares onde a cantina e o pátio não são centrais e em que outros equipamentos, como a quadra ou o auditório, ou ainda a biblioteca, ocupam esta posição. Em conversas informais, nestes estabelecimentos, constatamos que, com raras exceções, estas escolhas arquiteturais estavam sintonizadas com o *espírito* e as intenções da época em que emergiram. Há, portanto, de se pensar no porquê dessa opção arquitetônica da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa. Sua forma de funcionamento nos faz pensar no *Panopticon*, como explicitado por Foucault, em *Vigiar e Punir* (1975): “(...) *O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel (...). Basta colocar um vigia na torre central (...)*”. (p. 177). Veiga – Neto (op. cit.) nos diz que:

Ao recorrer ao Panopticon, idealizado por Jeremy Bentham no século XIX, Foucault nos mostra o quão econômica é essa máquina óptica, ao possibilitar que uns poucos fiscalizem eficiente e permanentemente a ação de muitos, não importando se isso se dá numa prisão, num hospital, numa fábrica, num asilo, **numa escola**. E importa pouco se, a partir de então, o panoptismo realizou-se sempre e nos seus mínimos

detalhes, em todas essas instituições. O que importa é que, em maior ou menor grau, ele de fato logo passou a comandar o funcionamento de tais instituições, qual um denominador comum entre todas elas. (P. 78). [grifo nosso].

Esta opção arquitetônica da escola parece, portanto, fundamentada neste modelo e está bastante identificada, como sugere a organização espacial do prédio, com a possibilidade de vigilância e controle. Sua centralidade no edifício escolar poderia assim ser relacionada com a intenção de ter-se um espaço de socialização onde as pessoas *se sentissem* observadas ou vigiadas, por um lado e, de outro, que os dirigentes pudessem efetivamente, e com facilidade, manter este controle e vigilância, até mesmo quando seus olhares e presenças cessassem, podendo assim estabelecer um *padrão de socialização* – no caso, a cultura dominante – a comandar as relações e os processos que naquele espaço acontecem, assegurando um exercício positivo de seu poder.

O próprio Foucault (1988), analisando o funcionamento do Panóptico, na prisão, fala que,

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; (...) que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. (...) Por isso Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo. (P. 177-178).

Não nos esqueçamos de que, para Foucault, essa fórmula arquitetural passou a ser incorporada por outras *instituições de seqüestro*, inclusive a escola que, por meio de tal expediente, entre outros instrumentos, reproduz e produz esses esquemas de poder, expressos na vigilância e no controle e que visam à *domesticação* das pessoas que

por ali passam todos os dias e de modo continuado no tempo. Este processo de controle e dominação dos *espíritos* e dos corpos *se desenvolve* em função de determinada visão de mundo e de certos valores eleitos como desejáveis e superiores a todos os outros. As galerias superiores, que apontam para o pátio, sediando as salas da Administração e dos professores, asseguram a possibilidade real e a sensação de que os que estão no pátio são constantemente vigiados, inclusive mesmo quando a Direção e os professores não se encontram presentes. Permanece a idéia de que, por aqueles corredores movimentados, sempre pode ter alguém em vigilância, mesmo quando esta não ocorre.

Experimentamos por inúmeras vezes a situação de ficarmos situado naquele pátio e constatamos quão forte é a sensação de que se está sendo observado e vigiado por uma quantidade de pessoas que ficam nas galerias, do segundo piso, em torno daquele ambiente. Seguramente ali é um lugar para *ser visto* e para *ser observado*. Das galerias circundantes, partem olhares dos mais diversos sujeitos que fazem o cotidiano da escola – estudantes, direção, professores e equipe técnica. Como nunca se sabe quem efetivamente está nas galerias, pelo vaivém de pessoas, é sempre mais sensato se manter dentro dos limites comportamentais exigidos pelo ambiente e, portanto, pela circunstancia de estarmos nele.

Considerando alguns depoimentos de alunos e professores e a observação que desenvolvemos na escola, chegamos à compreensão de que a concepção arquitetural do pátio em frente da cantina, como local central na vida da escola, está implicada na possibilidade de aumento da vigilância e de controle dos que ali estão. O fato de para o pátio se dirigir grande número de alunos e de, ao mesmo tempo, para ele voltarem-se quase todos os olhares da escola, abre a possibilidade efetiva de uma vigilância mais ostensiva por quem controla as atividades educativas. Esta situação remete, portanto, à idéia de uma socialização vigiada e controlada, por parte dos que dirigem a escola. Foucault (1988, p. 131), analisando espaços semelhantes e suas funções, fala de *procedimento arquitetural*, referindo-se à organização e fixação de espaços adequados ao estabelecimento dos mecanismos de controle e disciplinamento. Cita, por exemplo, “a

cela dos conventos”, como lugar de solidão, onde o corpo e a alma experimentam sua domesticação “ascética”. Refere que,

[...] a regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. (P. 131 – 132).

Neste sentido, o pátio em frente à cantina, que a princípio se destina ao *recreio* e a atividades de *lazer*, se torna mais um espaço de controle e vigilância da escola e do currículo, transformando-se em um espaço *útil*, lugar criado para o exercício do permitido e do aceitável e desejável social e culturalmente, para o exercício de introjeção da cultura dominante. Assim, ele passa a ter uma função e uma utilidade dentro dos mecanismos de *preparação* de mentes e corpos dóceis que a escola estatal é levada a desenvolver junto aos filhos dos segmentos populares.

Nas galerias superiores, freqüentamos, de forma alternada, os espaços onde ficam os estudantes, a direção e o dos professores – estes têm um local exclusivo (com grade, portão e funcionário que regula a entrada e saída), no final da galeria superior lateral direita, defronte ao pátio. Nas conversas com eles, invariavelmente aflorava esta temática da vigilância e do controle como algo fundamental para a escola e para a educação dos jovens, inclusive, associando o disciplinamento à possibilidade de sucesso na vida. Com freqüência elevada, ouvimos referências ao Colégio Militar de Fortaleza como exemplo de *educação marcadamente disciplinar e asseguradora de sucesso*. Portanto, na compreensão da maioria dos docentes, “o sucesso na vida está associado à incorporação da disciplina” – como freqüentemente declarava um professor – coordenador de atividades culturais da escola.

Os alunos salientavam, com repetição elevada, a atitude de professores e de membros da Direção, que ficavam situados naquelas galerias com olhares atentos sobre o pátio, e os docentes e membros da Direção, efetivamente, assumiam esta atitude

de observadores contumazes e que fazem seus julgamentos. Ficamos sabendo, por eles, que das galerias se fazem avaliações dos que estão no pátio, tiram-se conclusões sobre grupos e pessoas, corroboram-se opiniões e preconceitos, além de que “*colhem-se impressões e percepções*” para justificar possíveis medidas administrativas ou pedagógicas, confirmando-se mais uma vez o caráter de vigilância que se desenvolve naquele espaço.

Contraditoriamente, percebe-se que este se torna, para alguns, um dos atrativos do ambiente: *ser observado*, estar sendo supostamente visualizado, estar em evidência – mesmo que vigiado sem trégua. Assim sendo, para ali convergem os grupos e os indivíduos que querem *aparecer e ver os outros*, que, em igual situação, se colocam naquele espaço. Este desejo conduz certamente a um preparo prévio. Os sujeitos que para este local se dirigem o fazem prontos para *encenar* seus papéis, para desenvolver suas *performances* identitárias. E assim o fazem sintonizados com as demandas do ambiente, que exerce, portanto, um conjunto de exigências e de controles sobre os que para ali se dirigem. A maioria destes jovens percebe que assim são as coisas naquele espaço, e se submetem a esta situação em virtude dos ganhos simbólicos que este jogo assegura no território escolar. Assim sendo, cabe questionar: que ganhos simbólicos são estes? O que asseguram para quem os tem?

Compreendemos, nesta pesquisa, que aquele território está fortemente marcado como espaço característico da cultura dominante. Nele prevalece o gosto ligado aos principais ícones da cultura liberal burguesa cearense, evidentemente, com os atenuantes de ser praticada por populares que se *vestem* desses signos para reproduzir o jogo da dominação simbólica no interior de sua classe, visando a gozar de determinadas vantagens que as desigualdades socioculturais asseguram a uns em detrimento de outros, na sociedade capitalista. Numa entrevista, os integrantes de um dos grupos que demarcam seu espaço no pátio declararam:

- Fora as festas, que falavam muito que tinha festas, isso e aquilo outro, mas também vim pelo nome, porque [*nome da escola*] é elite.

- Elite.
- Como dizem é a elite. Então eu vim mais também pelo nome do escola: [*nome da escola*], ser visto como aluno do [*nome da escola*].

F – Então, Aluno B e Aluna A, que falaram no início agora, por que então procurar um escola que tem nome, um escola elite?

- Para ser da elite, (riso) porque fora os escolas particulares, o único escola que tem nome mesmo aqui no Estado do Ceará é o [*nome da escola*].
- Concordo. Como eu já falei, já que ele tem um bom nome, um bom ensino, lógico que o ensino vai ser bom, eu vim para cá pelo ensino também.
- O Escola aqui, sei lá, é a elite.
- É bom ser daqui. Ser elite.

(...)

- Eu já estou aqui no escola porque o meu pai me empurrou aqui dentro, já que eu estou aqui, eu estou gostando, como ele falou o [*nome da escola*] é a elite, o ensino é bom e muitas pessoas falam também que o [*nome da escola*] está no auge, está na moda, porque passa no Globo Repórter e tal. Então vou me dar de bem...

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

Esta compreensão foi muitas vezes corroborada pela fala de outros alunos que ficam nos corredores e nos espaços periféricos – nas galerias em frente às salas de aulas das laterais do escola. Em conversas com eles, nos intervalos de aulas, nestes espaços, salientavam que:

- O pátio em frente à cantina é lugar dos que querem aparecer, dos metidos a ser os ‘tais’, dos que querem ser os ‘gostosões’ da escola”, os que se acham os “reis e as rainhas” da escola, “os donos do pedaço”.

(Aluno do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Noutra circunstância, numa entrevista com jovens estudantes do terceiro ano, ouvimos a seguinte declaração.

F – E quem gosta de ficar em frente a cantina?

- É os primeiros anos, novatinhos, quer dar uma de bichão, aí quer aparecer, fica lá no pátio fazendo besteira, gritando. A coordenação não está nem aí, a galera fica correndo.
- O cara quando está com um boné, aparece um velho toma o boné, toma o óculo, mas na hora de fazer “putaria” de forrozeiro no meio do pátio ninguém diz nada não. Eles estão no jogo da direção, são forrozeiros, são dos bons moços...
- São os machões, aí a diretora gosta...

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

Estas falas indicam de alguma forma o sentido de ocupar esses cenários e de incorporar estes papéis referenciados na cultura dominante; eles atribuem um *poder simbólico*²² nas relações culturais àqueles que os assumem. Assim, definem um sentido de superioridade e altivez para os estudantes que ali se situam. Estes, assim, no jogo dos micro-poderes das relações culturais, se apresentam como uma categoria especial de pessoas, diante dos *outros*, daqueles que carregam alguma *marca estigmatizante*, algum sinal que os associam aos *habitantes dos territórios periféricos da geografia cultural da escola*. Aquelas afirmações dos informantes confirmam, de outra forma, mais uma vez, o que constatamos – a distribuição e ocupação desigual dos espaços da escola – que explicitam que aquele território é lugar de celebração de determinadas culturas em detrimento de outras, de certas identidades e não de outras. Colaboram de outro lado, ainda, para explicitar as relações de poder existentes no espaço escolar e curricular, desvelando seus mecanismos, ritos, dinâmica cultural e institucional.

²²Bourdieu (1998), desenvolve a noção de poder simbólico para designar um poder que não é primeiramente econômico, no sentido que o filósofo alemão Karl Marx desenvolve em O Capital (1893), mas que pertence a uma outra dimensão da realidade social, seja, a dimensão cultural. Este poder nasce e prospera em torno dos símbolos e dos significados culturais e, portanto, pertence à *economia* das relações culturais e nelas tem um papel extremamente relevante. Assim Bourdieu afirma que: “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (...) É um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo...” (p. 8-9).

De outro modo, fazem pensar como a vigilância, que cala diante do permitido e que é até *tolerante* com seus *excessos*, *serve* à institucionalização de determinados hábitos e costumes e, portanto, de determinada cultura em detrimento de outra, desvelando o embate entre cultura dominante e dominada no espaço da cultura curricular e escolar. Portanto, a vigilância vai assegurar, permitindo a manifestação de determinadas práticas culturais, e vai desestimular outras, estabelecendo normas e regras contrárias a alguns padrões comportamentais de algumas culturas de determinados grupos que, para sobreviver, nesse jogo, se recolherão à periferia dos espaços escolares e curriculares.

Este aparato cultural que celebra uma cultura em detrimento de outra e seus efeitos políticos sobre os outros grupos, notadamente os que se sentem excluídos e marginalizados nesse processo, produz reações diversas entre estes. Alguns grupos se manterão retraídos nos espaços periféricos que lhe foram reservados pela dinâmica da exclusão e da subordinação cultural e outros afrontarão as regras e normas, confrontando as práticas e comportamentos prescritos pelo currículo oficial e pela cultura dominante, numa atitude de transgressão que, tem um sentido claro de resistência e de insubordinação. Para tanto, muitas vezes, entram nesse cenário e, encenam uma adesão ao jogo político-cultural que está em movimento, para, logo em seguida, aviltá-lo com atitudes e comportamentos que negam o *ethos* da cultura dominante a qual busca se estabelecer de forma veemente. Estas atitudes provocam reações tanto entre os grupos dos discentes que encarnam de modo mais forte a cultura oficial, quanto por parte da direção e dos professores. Estas reações da direção se expressam em novas normas proibitivas – o “Código de Ética”²³, por exemplo – e em aumento da vigilância e controle e até mesmo em punições variadas.

²³O “Código de Ética” será discutido noutra seção deste trabalho e constitui um conjunto de normas e regras comportamentais, definido pela direção, técnicos e professores para os alunos e, pela sua natureza prescritiva, poderia melhor chamar-se de “código de disciplinamento dos comportamentos” dos jovens estudantes da escola.

5.2.1 Experiência de pacto de convivência pacífica aparente

Com tais percepções, mereceu nossa atenção outro desdobramento que se desenvolve nesse pátio e que nos parece importante para a compreensão da cultura escolar. Observamos que em função dessa natureza de ambiente vigiado e considerando as conseqüências dessa, ali se manifesta outro fenômeno que podemos denominar de *pacto de convivência pacífica aparente*, posto concretamente nas relações socioculturais que naquele território acontecem.

Inspirados nele e, contraditoriamente à lógica de aclamação de uma cultura única, mas ao mesmo tempo para afirmá-la, os diversos grupos que naquele espaço intercambiam seus significados e experiências agem como se ali fosse um *território/palco neutro*, no qual todos tivessem direito à expressão e manifestação de suas particularidades e diferenças. Assim, a cultura dominante, mediante sua face liberal burguesa, *tolera* a diferença e se permite estabelecer relações com a *outra* dela, a cultura dominada, sustentada no pressuposto de sua superioridade. Desse modo, se torna possível que, como explicitamos anteriormente, alguns grupos que não os exclusivamente identificados com a cultura dominante, freqüentem aquele espaço com interesses diversos, seja de contestação ou até mesmo de admiração, entre outros. Não nos escape a idéia que este encontro serve, de outro modo, para *legitimar* a cultura *oficial*, pois as *outras* estarão ali, em seu território, sempre se contrapondo a ela.

Assim sendo, os grupos ali presentes se postam em suas *bases* (24) situadas em algum lugar daquele espaço, *sorridentes e afáveis* e, de vez em vez, seus integrantes saem *circulando* e estabelecendo contatos e trocas com componentes de outros grupos. Nesse ritual, que tem mais a intenção de expressar *a cordialidade liberal burguesa* apregoada pelo currículo oficial, vai se dando a troca de significados, experiências, visões de mundo, opiniões e gestualidades e discursos. É como se, de inopino, integrantes dos grupos se permitissem sair da segurança e da identidade de seus *corpos de grupo* e se aventurassem por outras *tribos*, buscando outras experiências e momentaneamente *encarnando* a condição de outro (s) grupo (s).

Numa entrevista com um grupo de meninos *gays*, ouvimos estas declarações que desvelam minimamente esta natureza do encontro no pátio.

F – Então você acha que é menos tenso...

- A hora do intervalo é a hora que a gente vai procurar as pessoas, eu acho que a única hora que a gente tem que aproveitar é o intervalo.

(...).

- Eu acho que sim.

- Também. Nesse momento que todo mundo se solta, vai para as suas galeras, conversa, brinca, aí depois volta de novo para a sala porque na sala ninguém vai poder brincar, e ainda volta as confusões. Lá mais ou menos pode.

(Alunos do 2º e 3º anos – do grupo dos meninos auto-intitulados de *gays*).

Assim, é como se naquela *praça pública reinassem a democracia cultural*, a liberdade de expressão livre de todos os preconceitos e proibições, *o multiculturalismo liberal*²⁵ Percebe-se bem isto quando observamos, não obstante as incompatibilidades, os roqueiros imitando os forrozeiros, reproduzindo seus gestos, discursos e modos de intercambio com os seus, ou quando, por exemplo, as meninas assumem o papel do menino na dança, conduzindo a parceira como se ela fosse o homem – transgredindo o gênero.

²⁵Silva (1999), caracterizando o *multiculturalismo liberal*, nos informa que “Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade. [...] É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. [...] Essa visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas que se poderiam caracterizar como mais políticas ou críticas. Nestas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder. A referência do multiculturalismo liberal a uma humanidade comum é rejeitada por fazer apelo a uma essência, a um elemento transcendente, a uma característica fora da sociedade e da história. Na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como “humano””. (P. 86-87).

Ainda, quando os meninos assumem a identidade dos *gays*, na passagem por eles, e começam a dar rodopiadas e a jogarem os cabelos, assumindo as gestualidades e os textos e discursos próprios dos *gays* e, portanto, reproduzindo no grupo por onde passam ou estão, aquela condição ou identidade que não é a sua. Os presentes no pátio parecem desejar “*aparecer bem na foto*” – como um aluno do 2º ano, do grupo dos *nerds*, declarou uma vez –, como se houvessem estabelecido um espaço democrático de expressão e trocas, onde aparentemente tudo pode.

Esse enredo descortina este território como o que encarna *o palco* por excelência, o lugar visível, *a dimensão pública* maior da escola e do currículo; então, *nele é proibido discriminar, coibir gestos, negar identidades*, até mesmo porque ali se está sendo observado e todos querem aparecer bem, sem conotações ou marcas negativas ou reprováveis, com exceção dos que efetivamente o desejam, para transgredir, como *os bagunceiros*, por exemplo, ou ainda até certa categoria de roqueiros que aparecem meio identificados com os *punks* e que, portanto gostam de aviltar a ordem. A condição de lugar público e central impõe às relações, portanto, a lógica da cordialidade – até mesmo porque os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) definem *o multiculturalismo* como *norma* a ser posta em movimento nas relações culturais do espaço escolar - mesmo que de forma aparente.

Um aluno auto-identificado como pertencente ao grupo dos *gays*, referindo-se a esta questão, numa entrevista declarou:

F – E o Aluno B, como é que coloca isso?

- Pois é, como ele falou tem muito preconceito assim **entre aspás**, mas problemas assim eu não enfrento muito porque eu conheço todo mundo, aí diminui. Quando eu cheguei aqui eu não conhecia ninguém, fui conhecendo aos poucos, fui me soltando, fui me soltando até ser conhecido, a maioria do escola me conhece. Mas de vez em vez acontece preconceito, desrespeito, **de público não**. (Os grifos são nossos).

(Alunos do 2º e 3º anos – do grupo dos meninos auto-intitulados de *gays*).

Estes processos culturais, de natureza tensa, estão como a interpretação evidencia fortemente marcados pelas relações de poder, que têm inspiração no embate entre cultura dominante e dominada. Sua *aparente cordialidade* deixa transparecer, *nas entrelinhas*, através dos rituais, gestualidades, discursos e textos sutis dos grupos, um cenário de contendas que põe em movimento significados e representações sobre o lugar de cada grupo no mapa cultural desigual do currículo e da escola, referenciados nas desigualdades socioculturais da sociedade mais ampla. Assim, por exemplo, o menino supostamente heterossexual, que *assume cordialmente* a condição *gay*, superficialmente expressando sua *tolerância e respeito*, o faz *também* de forma jocosa e reproduzindo um estereotipo cultural ritualisticamente marcado por uma representação do *gay* como uma identidade esdrúxula e escrachada, portanto, *anormal e desclassificada*. As meninas, quando tomam o lugar dos meninos na dança, de algum modo estão confirmando o “outro” delas, a identidade masculina como sendo a de quem tem o poder de *comando*, que conduz a mulher, na dança e noutras situações sociais e culturais.

Como destacamos, estas relações e intercâmbios, em boa medida, são controlados e regulados pelos olhares que se dirigem ao referido pátio; assim, estes olhares das galerias têm origem (quem está por trás deles?), intencionalidades (por que estão olhando, o que desejam?) e poder de influenciar, de modificar (os mais “empoderados” planejam ações, e estabelecem formas de intervenção sobre o cotidiano da escola). Algumas vezes, presenciamos conversas nas quais professores declaravam, entre eles ou com membros da Direção, que *planejavam* “novas” formas de trabalhar com determinados grupos ou aluno (s) em face dessas observações do pátio. Desse modo, estas presenças nas galerias superiores implicam fortalecimento das prescrições, mas, além disto, observamos que a vida no pátio e na escola escapa a elas, têm desdobramentos que transpõem o desejado e esperado pelo currículo oficial. Assim sendo, identificamos também, o desenvolvimento de processos e estratégias que intentam reagir aos controles e aos jogos de disciplinamentos impostos pelos que administram os processos oficiais do currículo escolar.

O referido *pacto de convivência pacífica aparente* responde não só à demanda da Direção e dos professores e da cultura liberal burguesa de estarem formando jovens *civilizados e educados* - como algumas entrevistas revelam - mas isso faz parte também de uma estratégia dos alunos para *ocultar* da Direção e dos professores determinados conflitos e animosidades que podem produzir reações punitivas e castradoras por parte daqueles; portanto, se inscreve no jogo das micro-relações de poder do território curricular e se associam ao *drama de estratégias de resistência e de enfrentamentos do poder de determinar do currículo e dos que tem mais poder em seu palco*. Assim, ocultar dos dirigentes determinadas competições e animosidades existentes nos grupos, e vivê-las de forma *silenciosa e oculta*, é também uma forma de escapar dos mecanismos de controle exercidos pela Direção e professores. Em última instância, estas estratégias fazem diminuir o *ímpeto de disciplinamento* e seu grau de refinamento, reduzir-se a especialização das medidas e determinações. Desse modo, mantêm-se, até um determinado limite – e além dele ocorrem as denúncias e as *dedurações* junto à Direção – um *pacto de ocultamento, de silenciamento* das disputas e guerras, definindo uma concordância entre alguns grupos, no sentido do estabelecimento dessa *aparente convivência pacífica*, feita *para a direção e os professores verem*. Parece prevalecer em alguns grupos a compreensão de que, nesse território, no campo das trocas culturais, há razões e interesses que devem permanecer *invisíveis* àquela “outra” cultura que preside e *comanda* a escola e o currículo. O desvelamento dessas situações implica sempre – e existem *narrativas histórico-culturais* que revelam isto e que servem como mitos que justificam a necessidade de manutenção dessas estratégias - em medidas repressivas e de aumento do disciplinamento e controle existente no espaço curricular e escolar. De outro modo, esse jogo cultural – profundamente marcado pelas relações de poder – define ganhos simbólicos que reproduzem/produzem estruturas de poder entre os grupos, redefinindo, até mesmo, o desenho curricular da escola.

Portanto, a democracia reinante neste território *de todas as possibilidades* revela-se nas entrevistas e no cotidiano de sala de aula como sendo, em boa medida, da ordem das aparências. Esta situação *empurra para debaixo do tapete* as incompatibilidades e as intolerâncias efetivamente existentes. Na *economia miúda* da sala

de aula, reaparecem determinadas lógicas e mecanismos da opressão, da segregação e da estigmatização de alguns grupos em relação a outros, renovam-se situações-limite e impossibilitadoras de uma convivência efetivamente democrática e saudável. Nas entrevistas com diversos grupos, estas questões começam a aparecer, são aos poucos explicitadas.

F – (...) O Aluno A falou de problemas que teve na sala de aula. Se a gente for conversar com os roqueiros, certamente que os roqueiros vão falar também de outros grupos que criam dificuldades para eles etc. Vocês acham que é mais tensa a relação na sala de aula ou no intervalo, a relação entre os grupos, onde ela é mais difícil, onde ela é mais fácil?

- Eu acho que na sala de aula, porque na sala de aula não está todo o grupo reunido numa sala só, sempre tem um aqui, outro na outra sala e tal. Tá todo mundo ali, na sala tem vários grupos reunidos, tem uns que já são mais fechados, não estão nem aí, eu no meu caso não. **E não tem aquela situação que todo mundo acha que tá sendo vigiado e se solta.** Eu falo com todos os grupos, falo com todo mundo, não tem essa, todo mundo fala comigo. Mas na hora do recreio não, cada um sai da sua sala vai para o seu grupinho se junta lá. **Uns ficam de olho nos outros. Na sala não tem comando ou é fraco.** Aí eu fico andando de grupo em grupo, fico mais com a galerinha aqui. (Grifos nossos).

(Alunos do 2º e 3º anos – do grupo dos meninos *gays*).

Numa entrevista com um grupo autodenominado de forrozeiros, reaparecem as compreensões que dificultam a convivência entre os grupos. Em geral, cada tribo se acha tolerante e aberta e julga que os outros são mais fechados e intransigentes.

- Primeiramente, o forrozeiro gosta de todo tipo de música; alguns. Já o roqueiro, ele só gosta principalmente do *rock*.
- Alguns roqueiros dizem que não gostam de forrozeiro, tem roqueiro que eu conheço que diz que detesta forrozeiro.

F – Por que eles dizem?

- Dizem assim: “Cintia, não sei como eu falo contigo, porque eu detesto forrozeiro e sou tua amiga.” Eles dizem muito que não gostam de forró, o estilo de música é não sei o que. Não gostam.

- O forrozeiro já é mais conhecido assim por se vestir mais social, aquele jeitão mais social, aí você já... aí quando você vê um rapaz tipo social assim: “Ali curte forró.” A galera do rock já não gosta muito, a galera do rock já é aquela calça rasgada, aquela blusa preta, cheio de corrente, brinco para tudo que é lado. O forrozeiro não, o forrozeiro coloca no máximo uns dois brinquinhos, bota um *piercing*, vai atrás de gatas.
- A galera do forró, os homens, principalmente, são os raparigueiros.
- Chamado de raparigueiros. Não tem aquele negócio cheio de *piercing*, tatuagem e tal, como os roqueiros.

(Alunos de 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

Na conversa, noutra entrevista, com os autodenominados roqueiros, verificamos a mesma linha de compreensão, agora invertida e voltada para o grupo citado anteriormente. Interessante é termos atenção para a forma como cada grupo se representa, em geral de forma positiva e, como faz com os outros, enfatizando seus supostos traços negativos.

F – (...) Como eles se vêem, os forrozeiros; o que eles acham deles próprios?

- Eles se acham o tal, acham que só eles são demais, só eles são merecedores.
- Só eles tem privilégios.
- Os forrozeiros, eles se isolam mais da galera que usa *piercing*, porque eles dizem que *piercing* é para vagabundo é para doido.

F – E os roqueiros, eles se vêem como?

- Eu vou falar, eu gosto de rock. Eu me vejo normal, me vejo como alguém normal da sociedade, alguém normal. Mas nem sempre assim, a grande maioria da população concorda com isso, me chamam de louco porque eu uso um cabelo de outro jeito, porque gosto de botar *piercing*, uso brinco, porque eu ando com roupas diferentes, uso pulseiras, deixo a unha crescer, pinto unha. E a grande sociedade não entende isso, pensam que eu sou louco, o pessoal pensa que rock é coisa do demônio, porque eu gosto de rock aí eu sou do demônio, não acredito em Deus, eu acho isso aí errado. Eu me vejo como um cara normal, um garoto normal.

F – E os forrozeiros vêem os roqueiros assim?

- A grande maioria vê assim.
- Preconceito.

- [...].

F – E como vocês vêem os forrozeiros; na opinião de vocês, os forrozeiros são como?

- Tem muito forrozeiro legal. Mas também tem aqueles que desprezam pelo jeito do roqueiro ser, eles acabam desprezando o roqueiro, dizem que é vagabundo, dizem que não presta, é sem futuro; e só eles são os certinhos, são as pessoas boas. Tem algumas pessoas que tem isso em mente.

F – Quer dizer, então, que os forrozeiros tendem a se achar mais organizados, mais direitinhos, mais certinhos?

- É.

- Eles também acham que todo roqueiro usa droga, roqueiro é drogado, é isso, é aquilo.

F – Os forrozeiros, via de regra, não usam drogas?

- Usar, usam, só que eles dizem assim, como quem usa droga nunca diz assim: eu uso. Ficam se escondendo, ficam expondo outras pessoas que não tem nada haver.

- Eles têm dupla personalidade, alguns.

- Enquanto o roqueiro mostra quem ele realmente é, não tem vergonha de ser quem é. Agora o forrozeiro não, ele tem que ser direitinho. O forrozeiro tem a sua personalidade, mas ele tem vergonha dos outros, os outros julgarem eles, eles tentam ser de um modelo que não venham outras pessoas a julgar eles.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Se explorarmos mais as falas, aprofundam-se as percepções referentes à identidade do “outro” como sendo o que inviabiliza a convivência aberta e democrática.

- Tem grupos aqui que não gosta muito, principalmente os roqueiros, sempre é os roqueiros. Eles só ficam na deles. Tem um colega meu que é roqueiro, ele curte rock, mas só que ele dança forró também, aí ele só dança forró...

- Tem uma diferença entre ser roqueiro e curtir rock.

- Ele dança forró também, só que curte, o que ele diz para a galera é que ele é roqueiro, ele só dança forró quando a galera dele não está olhando, porque os roqueiros têm uma coisa que se você curte aquela coisa, vai ser só aquela coisa. Se você passar para outra... o roqueiro ainda curte reggae, alguns ainda suportam reggae, mas fora disso se você for para o forró, aí já é tipo descartável: “Ah o que é isso? O cara quer ser tudo e tal, curte rock e vai para o forró,

então vá para o forró mesmo.” As vezes descarta ele do grupo por isso, por odiar o forró. Eu não sei o que eles têm contra.

(Alunos do 2º e 3º anos – “grupo dos forrozeiros”).

E os discursos seguem neste jogo de atribuições negativas aos outros.

F – E como vocês vêem os forrozeiros?

- Tem muito forrozeiro legal. Mas também tem aqueles que desprezam pelo jeito do roqueiro ser, eles acabam desprezando o r
- Roqueiro, dizem que é vagabundo, dizem que não presta, é sem futuro; e só eles são os certinhos, são as pessoas boas. Tem algumas pessoas que tem isso em mente.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Alguns grupos, como os dos meninos *gays*, vivenciam de forma mais forte a mudança de comportamento em relação a eles. Do pátio para a sala de aula, as lógicas que regem as relações se alteram drasticamente.

F – Como é estar aqui no [*nome da escola*] todos os dias? O que é bom e o que é ruim aqui no [*nome da escola*]?

- Não, assim... eu sei que nós somos homossexuais. No começo, no primeiro ano, eu não era para todo mundo saber.

F – Não era assumido?

- Não era assumido assim o bastante, cheguei aqui não conhecia ninguém, comecei a fazer amigos novos, aí eu conheci o Gilberto – que não quis vir na entrevista – aí comecei a me soltar, só que quando a gente começou a se soltar, as críticas foram demais, até que no começo desse ano nós fomos dar um aviso lá no primeiro ano, jogaram toda coisa em cima da gente quebraram até uma lâmpada, o dia-a-dia da gente é assim, o pessoal só criticando. Eu fiz até uma peça, uma vez aqui na escola dançando de mulher, contra o preconceito.

F – A peça era sobre?

- Preconceito.

(...).

- Sempre é os alunos, alunos homens, só porque a gente anda desse nosso jeito, a gente faz o que a gente quer, se solta, eles ficam falando, xingando, chamando nós de coisas, jogando

papel, faz a maior baixaria na sala de aula. Dentro do escola, no pátio, na frente dos outros é diferente.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos meninos auto-intitulados de gays”).

Até mesmo o discurso dos autodenominados bagunceiros revela, mesmo que de forma jocosa e até exagerada, as situações de animosidade existente entre os grupos e até onde elas podem conduzir.

F – Como é a convivência aqui entre os grupos? Vocês são um grupo e tem muitos outros grupos aqui dentro da escola; como é que os grupos se relacionam? É fácil o relacionamento? É difícil? Como é ?

- A gente mete o pau²⁶
- Toda sexta-feira.
- A nossa classe é peia, não tem medo, não.

F – Como é, amigo?

- Lá na Praça do Carlito²⁷, dia de sexta-feira, todo mundo vem “de cima”.²⁸
- Todo mundo vem com um calção por baixo, chega na praça tira o calção e é peia até o dia amanhecer.
- Segunda-feira é só vestir a farda e vir para a aula.
- É ponto de droga.

F – Que hora rola a peia lá fora?

- Na saída.

²⁶ Termo popular que indica o ato de brigar.

²⁷ Bairro de Fortaleza: Carlito Pamplona.

²⁸ Gíria que significa: andar armado.

- Na hora que sai, não precisa nem descer a escada, sai logo bolando.
- Já está esperando lá fora já.

(Alunos do 2º B – do grupo dos bagunceiros).

Observamos, que até os grupos mais identificados com as concepções mais abertas e democráticas, aqueles mais declaradamente afeitos a convivências diversas e multiculturais, de vez em vez, deixam aparecer suas fronteiras e seus limites de intercâmbios culturais.

F – Bem, gente, e se vocês fossem se caracterizar aqui e agora, diriam que são de que grupo?

- Os Manos da Quebrada.
- Os Manos da Quebrada.
- Os antigos Piramboys, é os manos da quebrada agora.

F – Como é nome do grupo?

- Os Manos da Quebrada.
- Porque a gente se identifica assim.
- É uma galera sempre unida, rola todo mundo, pode ser veado, eu não tenho muito preconceito com veado, mas eu não dou valor falar não. Falo com todo mundo, com veado, com patricinha, tem gente que...
- (todos falando ao mesmo tempo)
- A gente se identifica, quando a gente está no nosso grupo assim, precisando de ajuda a gente fala de qualquer assunto assim...
- A gente só não fala com a galera assim que evita falar com todo mundo. Se eles evitam falar, por que a gente vai se rebaixar a eles?

F – Então, o nome do grupo é os Manos da Quebrada.

- Do Pirambu.
- Nós somos piramboys.²⁹

²⁹ Gíria local que se traduz por: um jovem rapaz, habitante do bairro Pirambú, em Fortaleza, que se percebe como devendo estar sempre em vantagem nas diversas situações do cotidiano. (...).

- A nossa galera aqui fala com todo mundo. Fala com homossexual, não tem besteira, aceita qualquer brincadeira, fala com boca podre, fala com os professores todinhos.
- Bate assim, tá a roda, chega na galera assim: “E aí doido?”
- Nossa roda de conversa assim, chega os caras aí pára, fala que tem o ovo bem grandão.... Fala com bissexual. A vida íntima.
- Essa reclamação toda que eu falei dos professores, da coordenação, do Grêmio, mesmo assim eu dou valor a esse escola. (Riso).
- (...).
- Os “porchetes”.
- Os donos da verdade.

F – O que são os “porchetes”?

- É os bestas, só vem de calça social, só quer vir de sapato social, são bestas e são *nerds*.
- Só anda com celular, falando com celular, se mostrando.
- A galera que quer dizer que tem uma condiçõzinha a mais, anda se mostrando no celular, batendo foto dentro do escola.
- Playboy.
- Só anda com camisa da *Zefirelli*³⁰ de promoção.
- Da *Zaffiro*³¹ também.
- (todos falando ao mesmo tempo)
- Só a promoção.

F – Esses são os *nerds*?

- São os “porchetes”.

F – Eles são estudiosos ou não, os porchetes?

- São não, são burros, mas quer dar uma de inteligente.
- Na hora da aula eles ficam perguntando besteira só para dizer que está interessado, só pergunta óbvia que todo mundo já sabe a resposta.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos *manos*”).

³⁰ *Grife* de loja de roupa masculina considerada elegante e chique e que, portanto, se constitui como símbolo de elite.

³¹ *Grife* de loja de roupa masculina considerada medianamente chique e que se apresenta como símbolo de classe média emergente.

Desse modo, explicita-se que nesse território escolar e curricular estão em movimento, portanto, lógicas complexas da cultura brasileira mais ampla, que separa, entre outros aspectos, o público do privado, como territórios de possibilidades e lógicas bem diferenciadas. O público, que podemos entender como o pátio diante da cantina, é o lugar das aparências, da boa educação, das gentilezas e das amabilidades, é território visível, exposto, olhado, observado, *vigiado*. Neste espaço tem-se a sensação de que se está sendo visualizado e observado e tudo se deve fazer para assegurar uma *boa imagem*, a de pessoa *civilizada*, de bons modos, admirável e tratável. No privado, que pode ser entendido como a sala de aula, revelam-se as dimensões mais indeclaráveis, “desce-se do salto”, “suspendem-se as posses”, “retira-se a maquiagem” – como declarou um aluno do 3º ano, numa entrevista. Aqui os jogos de poder refletem mais claramente as disputas, as relações de intolerância e os preconceitos, onde cada um, considerando nossa sociedade de forte orientação individualista e desigualmente estruturada, quer assegurar seus espaços de poder e dominação, por pequenos e mesquinhos que sejam. Aqui se desfaz a aparência que aponta para a convivência tranqüila e sem preconceitos e voltam a prevalecer, por vezes, as ações mesquinhas e sórdidas, comprometidas com valores e visões de mundo regressivas e preconceituosas. O recorte discursivo que se segue é revelador de parte dessa lógica.

- Não tem medo.

F – Vocês conhecem, assim, esses grupos, vocês têm algum vínculo com eles, algum conhecimento?

- Não. Até porque já aconteceu uma rixa comigo, mas nada sério não. Desde a primeira vez que eu cheguei aqui, já não foram com a minha cara. Aí eles tem até uma rixa. Já aconteceu de eu vir com um violão para escola, que eu tinha que fazer um trabalho e um deles chutou o violão. As vezes ficam tirando brincadeiras chatas. É como lá na sala, lá na sala dividiram, a turma dos bagunceiros e a turma dos que brincam, mas tem a hora certa de brincar.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

5.2.2 Troca e reconstituição de identidades

Em meio a estes movimentos, identificamos outro aspecto interessante, que merece ser destacado. Em algumas entrevistas que realizamos, aparece o registro de que alguns integrantes de grupo, neste jogo, em algum momento, migraram de uma *tribo* para outra. Os falantes declaram que “um determinado fulano ou fulana” foi se aproximando de outro grupo e de repente “estava lá dentro”, assumindo o modo de ser do grupo; nessa circunstância, já fazia parte do grupo, “era já um deles”.

Um aluno do terceiro ano, depois de ter vivido três anos na escola, já experimentou bem estas situações e fala como quem bem conhece estes processos.

- E também o que muda é as influencias, porque a gente chega aqui no Primeiro ou no Segundo e começa a conhecer gente nova, gente diferente da nossa rua, gente diferente do bairro, gente diferente do nosso antigo escola. As vezes, a gente até perde o contato com a galera do nosso escola, porque o pessoal aqui parece ser mais aconchegante, é todo mundo diferente e as vezes você conhece gente mais velha, gente mais nova e o que muda é isso porque você vai formando amizades. Como ele falou, o que conta é a influencia, se você quer ir para o mal, você vai, mas se você quiser aproveitar o lado bom que o escola tem pra mostrar das pessoas legais que você pode conhecer aqui. Alguns se transformam noutros grupos, outra pessoa. É, anda dum grupo pra outro e já vira outro.

(Aluno do 3º ano – do “grupo dos CDF”).

Nossos informantes declararam que, de inopino, em meio as trocas e encontros do cenário escolar, a pessoa aparece com um “*outro visual, outros modos e outros gostos e gestos*”. Isto revela, entre outras, a dimensão formativa desses movimentos que se desenvolvem no espaço curricular e cultural da escola, portanto, o caráter transformador e gerador dessas relações e trocas, explicitando a natureza identitária delas e, assim, como têm elas repercussões importantes na formação e transformação da identidade e subjetividade dos jovens estudantes. Certamente, a natureza prescritiva do currículo e suas técnicas de vigilância e controle se fundamentam neste saber, as práticas disciplinares no âmbito do currículo buscam assegurar assim a

construção de determinadas identidades e a repressão de outras. Estas percepções nos fazem pensar na necessidade das escolas e dos currículos discutirem e planejarem, de forma aberta e democrática, além da dimensão instrumental e técnica, a dimensão cultural, de modo a assumirem, de forma clara e discutida uma política cultural que se volte para a superação das assimetrias e dos jogos de exclusão e segregação cultural e social.

A fala transcrita abaixo explicita como aquele processo acontece e sua frequência na vida de alguns estudantes.

- Se chegando de mansinho com esse negócio de dança.
- Vai dançando e vai queixando e pronto fica com ela. Vai dançar com outra, também do mesmo jeito, é mais fácil. Para mim, eu entrei no forró por isso, porque... eu odiava forró, eu curtia... eu curti já tudo, no começo eu curtia swingueira, eu dançava swingueira, aí depois eu vi que não estava dando muito certo, aí eu passei para o rock, aí o rock também me levou a fazer besteiras, saí de lá, comecei a curtir forró, mas eu odiava forró. Aí eu vi que dava muita mulher, era a sensação do momento, era de elite, lá perto da minha casa todo mundo dançava forró assim...
- E hoje é instrutor.
- Hoje estou como instrutor.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

5. 2. 3. O Currículo como lugar da regulação e do disciplinamento ou o ímpeto da cultura dominante para produzir mentes e corpos *dóceis*

Como estamos argumentando ao longo deste capítulo, a imersão no cotidiano da escola possibilitou que paulatinamente fôssemos superando as formas aparentes visualizadas nos primeiros contatos com o estabelecimento, possibilitando, assim, a passagem a um campo de percepções mais sutis e reveladoras referentes ao *ethos* cultural da escola. E, desse modo, fomos percebendo e interligando situações e

significados que se delineavam como reveladores das intencionalidades que circulam no currículo em movimento na escola.

Mediante a investigação, aos poucos, foi se delineando um conjunto de situações e práticas curriculares da escola que desvelavam o quão importante é para o currículo em movimento nela, a questão de vigilância, disciplinamento e controle. Quando nos dedicamos ao esforço de observar e analisar os acontecimentos e práticas cotidianas da escola e buscamos desenvolver uma compreensão da prevalência de determinadas circunstâncias e práticas, identificamos um grande número de pessoas e ações na escola como destinado, direta ou indiretamente, ao controle e cuidados relativos à problemática da disciplina e do controle.

As entrevistas, de forma veemente, chamam a atenção para este aspecto da vida daquela escola.

- Se colocassem uma nova direção, novas pessoas que trabalhassem em grupo mesmo, que tivesse uma mentalidade mais adiante, eu acho que com certeza o escola iria para frente. Porque eles estão aqui, mas com aquela arrogância, aquela disciplina, aquela coisa. Eu acho que isso não leva nada para frente, não sei não. Essa é a minha opinião.
(Alunos do 3º ano – do grupo dos CDF).

As entrevistas recorrentemente tocam neste ponto, sugerindo a compreensão de que a escola dedica muito tempo e atenção a este aspecto do currículo, até esquecendo outros mais relevantes. E note-se que estas opiniões vêm dos terceiros anos, de alunos que já estão há mais tempo na escola e que, portanto, a conhecem melhor.

- [...] o núcleo... [*núcleo gestor*] porque o núcleo aí só sabe criticar os alunos, botar norma para impedir os alunos de fazer uma coisa, impedir de fazer outra. Eles dizem que o aluno não pode fazer isso, o aluno não pode fazer aquilo, nunca eles dizem, só dizem as proibições que tem que ser, aí não diz que o aluno tem o direito de usar uma internet, para que aquele bocado de computador que tem lá? Esse ano ainda não fui uma vez para a sala de informática. Tem

uma coordenadora aí que disse que os professores é que não tem direito, os alunos aqui é uma “merda”, “merda”. O nome dessa coordenadora é [*nome da mesma*].

- Só dizem as proibições dos alunos, não dizem o que eles têm direito de fazer, só criticam, nada de elogios, nada.

(alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

O material de pesquisa, assim, traz este fenômeno com forte repetição, como foi referido. Os jovens pertencentes aos diversos grupos se reportam de forma insistente ao mesmo aspecto. Assim, este componente é expresso de forma recorrente nas entrevistas e ocupa, não raro, boa parte dos discursos e das falas dos informantes em situação de entrevista.

- Porque os professores até que liberam um pouquinho, mas a direção não solta a corda nem um pouquinho, ela fica direto prendendo.

F – Essa direção que está aí é muito rígida?

- Eu acho que por um lado sim, pelo outro, não. Eu acho que por um lado eles são rígidos de não deixar a gente sair da sala, porque um aluno quando não quer estudar, no meu caso quando eu não quero assistir aula eu saio de sala para não ficar dentro da sala bagunçando e fazer outras coisas erradas. Mas se a *Pitbull* ver, a [*nome da funcionária*], ela leva logo para a coordenação e é logo uma suspensão. Eles não deixam nem a gente se explicar porque a gente estava fazendo aquilo, até se ela ver a gente indo para o banheiro na hora de uma aula, eles chamam, volta, vai para a sala ou então vai para a diretoria levar suspensão.

(Aluno do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Assim, constatamos que prevalece, entre os grupos entrevistados, a compreensão de que a escola está mais preocupada com a disciplina e com “o bom comportamento” dos alunos, do que com o ensino e a veiculação do conhecimento.

- Teve uma sala que foram tirados só os melhores alunos de todas as salas no segundo ano do ano passado para colocar...
- Preparar especificamente para o vestibular.
- Que na verdade, a maioria dos alunos que foram botados na turma “A”, que é essa turma especial, eles escolheram assim praticamente pelo comportamento do aluno.

- Eu conheço aluno que é muito mais inteligente do que qualquer aluno de lá e está em qualquer sala aí, eles escolheram mesmo só pelo comportamento.
- [...].
- Eles não se interessam se o aluno é inteligente, se é burro, eles querem saber se o aluno é quieto.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

Quando provocamos, em nossas entrevistas semi-estruturadas, falas sobre as prioridades e objetivos principais da ação educativa do escola, sugerindo comentários a respeito dos esforços da atual direção e dos professores, aparecem de logo as percepções de que a atenção à vigilância e ao disciplinamento situa-se, na prática, como a preocupação primeira da escola, secundarizando-se, portanto, os esforços que apontam para o ensino e o cultivo do conhecimento.

- Com a disciplina.
- Elas estão mais para levar o nome do escola, para dizer assim: “é aluno do escola, é comportado.” Mas não querem saber se o aluno está aprendendo, não. Os professores até que se dedicam mais ao aluno a aprender. A Direção não, ela quer levar o nome do escola para frente.
- Tinham alguns professores que não explicam, fazem tipo o professor de física, ele escreve um problema na lousa, não explica, resolve sem explicar e quem quiser que entenda.

[...].

- É, até pelo bem da gente, porque se a gente for fazer tudo que a escola impõe... porque eu acho assim, as escolas de hoje em dia não estão preocupadas mais com esse método do aluno, as escolas hoje em dia ensinam mais a obedecer, a que o aluno obedeça, eu acho isso aí errado. Certo que a gente tem que estudar, tem que pensar no futuro, mas eu acho que a escola devia investir no conhecimento, no estudo, não devia se preocupar com besteira, com boné, essas coisas.
- De que adianta andar todo fardadinho, todo bonitinho e o conhecimento estar lá embaixo? É melhor que ele se preocupe com o conhecimento do que com o fardamento.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Quando conversamos com alunos dos dois últimos anos do Ensino Médio, juntos, prevalece a mesma percepção por parte deles.

- Eu acho que é a disciplina.

F – A disciplina é mais forte? Por que você acha isso?

- Porque aqui é muito puxado a disciplina, os professores inclui muito assim, eu acho isso.

F – Aluno B, o que você acha?

- Eu acho que... a disciplina e que comanda as preocupações da escola?

(Alunos do 2º e 3º anos – do grupo dos meninos gays).

Alguns alunos falam desse clima como algo que produz medo e tensão nas relações.

F. Gente, e a Direção, o que vocês acham da Direção? A Direção quer o quê? Qual é a da Direção?

- Só quer expulsar os alunos!

- Qualquer coisa dá logo uma suspensão.

- Alguma errada lá na sala, a professor já corre e chama o coordenador e a direção, esse aluno fez isso e isso, aí eles: venha aqui, trazem o papel e venha na aula daqui a uma semana.

- Num pergunta quem foi que fez, num pedem pra parar de fazer isso, num conversam não.

Daí a gente tá fora da sala, mas a gente tem medo de ser pegue porque é uma semana de suspensão qualquer coisinha.

(Alunos do 3º ano – do grupo dos “CDF revolucionários”).

Em nossa observação participante, percebemos que, como referem os alunos, a escola alimenta amplo conjunto de funcionários e de atividades voltadas especificamente para essa dimensão do currículo. Existe entre outros, uma *Coordenação de disciplina*, integrada por vários (a) funcionários que atuam ao longo de todo o expediente, promovendo *varreduras* nos corredores, cantina, banheiros e pátios internos, buscando localizar alunos que estejam fora de sala de aula. No diálogo seguinte, os bagunceiros, com suas idiosincrasias, vão desvelando o problema.

F – Quem é aqui na escola que cuida da disciplina?

- O Ferreira, mas mataram o cara.
- A Patrícia, o Ferreira. Como é o nome daquele que fica rodando, como é o nome dele?
- Pimentel.
- O *skinhead*.
- O Pimentel, a Rosa.

F – O que eles fazem?

- A coruja que saiu, graças a Deus.
- Toma boné, manda entrar na sala.
- Suspende.

F – Quem era a coruja?

- Sei lá.
- A Sandra de Sá também.
- Pescoço duro.
- Sei o nome dela, não.
- A Leôncia. Voltou para a planeta dela já.
- A famosa Pitbull.

(Alunos do 2º ano – do grupo dos bagunceiros).

Os discursos revelam que, uma vez localizados fora de sala, por um dos integrantes da Coordenação de disciplina, os alunos são energicamente encaminhados de volta à sala – se houver condições em termos de horário – ou levados à Direção ou às outras coordenações para advertência ou punição, que pode variar de suspensão, podendo chegar até a expulsão, dependendo do caso, da reincidência e do tipo de reação esboçada pelo aluno em face da situação. Alguns alunos compreendem este procedimento como falta de respeito e apontam no sentido de dizer como pensam que deveria ser esta relação.

- (...) Assim, os professores e coordenadores daqui são ignorantes demais, são muito autoritários, na escola que eu estudava, os coordenadores e professores era aquele negócio mais próximo, a gente podia chegar e conversar, como até hoje eu não estudo lá, mas chego. Aqui não, aqui é como se nós fossemos assim, sabe... eles são ignorantes demais, são muito

distantes, não tem aquela relação humana. É como se eles fossem autoridades e a gente subordinados.

- Há um monopólio dentro do escola, tipo eles são o monopólio da cidade e o aluno não tem vez, nem tem voz, se for criticar, se a gente for dar alguma opinião, falar alguma coisa, eles sempre se revoltam e vão logo para a expulsão, como teve ano passado expulsões e tal no Grêmio. Isso se eles mudassem, eu acho que seria melhor.
- [...].
- Mas eu acho que eles deveriam ter respeito pelos alunos, eles não respeitam os alunos. Pelo menos quando eu estudava a tarde eles xingavam os alunos, não tinham respeito, não sabiam se expressar direito e queriam reciprocidade em nosso respeito, só que não dá para haver isso, já que eles não respeitam os alunos como os alunos vão respeitar eles?

(Alunos do 2º ano – do grupo dos roqueiros (II)).

Em geral, nas entrevistas, os alunos reclamam do tipo de abordagem levada a termo por este serviço da escola.

- Ela era muito chata, eu cheguei aqui no escola, vim de calça preta, a calça jeans estava suja e eu vim de caça preta, ela não deixou eu entrar porque eu tava com calça preta. “Ah eu vou reclamar”. “Não reclame não, porque não pode e pronto.” Mas tu acha que a pessoa vai de calça preta não vai aprender? Ela não deixou eu entrar no escola, ela dá um negocinho, uma ocorrência, ela não deixou eu entrar no escola.
- O problema dela é que ela era muito arrogante, porque a gente é jovem a gente já gosta de gente descontraída, gente dinâmica, porque ela chegava logo: “Você não pode fazer isso e isso.” Por que ela não entra num consenso: “ó Você vem de calça preta hoje, mas amanhã, está aqui o papelzinho.” Eu sei ela cobrava, botava os alunos pra dentro, não deixava nem um aluno ficar fora.
- Ninguém podia beber água, isso era impossível.
- A gente só podia beber água na hora do intervalo, se a gente estava passando em frente ao bebedouro saindo do laboratório pra ir pra sala, a gente não podia nem passar no bebedouro.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos CDF”).

A natureza do trabalho da coordenação de disciplina vai se explicitando, na visão dos grupos de estudantes.

- A disciplina.
- A disciplina.

F – Como, assim?

- Porque a gente não pode fazer nada que eles botam a gente para fora.
- Se está com óculos na cara ela tira, o que mais?
- Boné. Essas coisas.
- Era para se preocupar com o ensino e não com essas besteiras de tomar boné.
- Se preocupam mais com o professor do que com o aluno.
- Ao invés de chegar e tirar, vai logo puxando e toma.
- Não fala direito.
- “Tira esse boné” e toma.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos bagunceiros II”).

Grande quantidade de alunos relata que prevalece uma atitude autoritária e intransigente, caracterizada, entre outras, pela falta do diálogo nas abordagens, expressa, segundo eles, na falta de interesse da funcionária no que se refere aos motivos que fazem com que o aluno esteja fora de sala de aula, naquele momento. Em geral, queixam-se que são tratados com tom de voz alterado e com gestos e atitudes não muito amigáveis, o que redundava, muitas vezes, em reações que beiram o desrespeito mútuo.

F – Aqui na escola tem uma coordenação de disciplina, como funciona esse trabalho da coordenação de disciplina? O que vocês acham desse trabalho?

- A tarde aqui é as mil maravilhas, mas de manhã! (risos) Tem uma moça que não é muito legal, não. (Risos) Mas não vamos citar nomes, tudo bem. Ela só deveria abordar o aluno mais delicadamente, do jeito que ela chega...
- Além de abordar o aluno, brigar com ele, só falta esculhambar, mas não esculhamba de um modo claro. E também ela não aceita explicações do aluno.
- Uma vez ela chegou na minha sala, ela estava falando, o aluno – tudo bem estava atrapalhando ela - ela estava falando sobre ética, começou a falar: “Você não tem ética, isso e aquilo outro, tal e tal.” Uma vez, um colega meu chegou lá na coordenação, ela tinha errado, aí ela botou a culpa nele: “ Isso e aquilo outro, ele não foi para a sala e tal.” Ele estava bebendo água, ele: “Não, mas eu pedi ao professor.” Ela: “Mentira, não sei o que.” Ela não

escuta o aluno. Como ela fala de ética se ela mesma não tem. O pior que a gente não pode fazer nada é contratada então pronto. Se a gente for falar: “Vão com calma, vão com calma.” Fica por isso mesmo.

- Nem fazer abaixo-assinado pode, porque não sai é concursada.
- Uma instituição de ensino para ser educado não tem nem o exemplo.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

Alguns jovens argumentam, fazendo ver que, a todo custo, se busca estabelecer uma relação desigual e autoritária com os alunos, objetivando instituí-los como alguém inferior hierarquicamente e que, portanto, deve se submeter passivamente aos dirigentes da escola. Neste jogo, apela-se inclusive para a titulação que se tem, explorando-se a relação saber-poder para legitimar-se hierarquicamente o poder de uns em detrimento de outros.

- Não poderia botar nem um dedo fora de sala porque tinha suspensão, aí se ela começar a falar com os alunos e os alunos vão querer revidar, sabendo que ela tá errada e o aluno falando que tá certo. Ela não deixa, ela diz que terminou a faculdade e você ainda tá estudando você não tem direito de falar comigo não, dessa maneira, aí começa.
- Ela diz tenho pós-graduação num sei o que, num sei o que... Você nem terminou o segundo grau direito e já quer brincar comigo, falar comigo.

(Alunos do 1º ano – do grupo dos “CDF revolucionários”).

Em muitas falas, volta a problemática do desrespeito ligado às posições autoritárias, como uma tônica das relações que se estabelecem.

- O negócio é mais o pessoal da coordenação que são muito ignorantes. Devia tratar mais as pessoas com mais respeito. Está todo mundo ali sentado, podia chegar: “Vocês não querem assistir aula fiquem em pé, vão para sala de aula.” Chegam logo ali já é esculhambando. Estava ali sentado?: “Tira logo esse chapéu aí, vai logo para a sala de aula, quer vagabundar vagabundo vai para dentro de casa! Não sei o quê.” Desse jeito, devia tratar com mais respeito.

(...).

- Como certos coordenadores que são muito ignorantes, devia tratar com mais respeito.

- Era para tacar a mão na cabeça de...

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos bagunceiros”).

E esta característica das relações põe, em muitos casos, os alunos como um sujeito desnecessário ou descartável no processo.

- Eles disseram que nós não faz falta no escola não.
- (inaudível) ... expulsar todo mundo da sala, já manda pegar a transferência de tudinho.

F – Quem disse?

- A coordenadora.
- “Vou fazer a transferência dos alunos aqui tudinho”...
- “Você não faz falta na sala de aula não.” “Não faz falta aqui não, tem um bocado de aluno querendo vir.”
- Mas isso aí (inaudível) comportamento, mas não é certo não.
- Não é certo não está ameaçando aluno.
- É errado.
- Tem que ter um diálogo.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos bagunceiros II”).

Em decorrência dessa forma de relacionamento e das reações da titular deste serviço, no turno da manhã, que segundo os alunos já são típicas desta pessoa, foi cunhado por eles o codinome de “*pit*” para a referida funcionária, numa evocação à raça de cão feroz denominada de *pitbull*. Nas entrevistas realizadas com os grupos, aparece com frequência elevada, referência a situações nas quais “a pit” é a personagem central. A funcionária se tornou figura forte no cotidiano escolar e serve, muitas vezes, como símbolo do currículo oficial e para asseverar a natureza impositiva da Direção e do que ela representa para a atual configuração do currículo escolar.

As falas que se seguem, de um grupo de alunos do primeiro ano, desvelam essas compreensões e estes significados.

F – Essa direção que está aí é muito rígida?

- Eu acho que por um lado sim, pelo outro, não. Eu acho que por um lado eles são rígidos de não deixar a gente sair da sala, porque um aluno quando não quer estudar, no meu caso quando eu não quero assistir aula eu saio de sala para não ficar dentro da sala bagunçando e fazer outras coisas erradas. Mas se a *Pitbull* ver, a [*nome da funcionária*], ela leva logo para a coordenação e é logo uma suspensão. Eles não deixam nem a gente se explicar porque a gente estava fazendo aquilo, até se ela vir a gente indo para o banheiro na hora de uma aula, eles chamam, volta, vai para a sala ou então vai para a diretoria levar suspensão.
- Eu acho o seguinte, é melhor você sair de sala quando você realmente não está com paciência para estudar, é melhor você sair de sala do que você ficar na sala atrapalhando quem quer estudar. Muito melhor, até a gente, tem gente, tem aluno que sai da sala e ficam normal, parados, conversando, esperando tocar a aula para chegar a próxima. Acham que nem isso pode. Acho que é muito melhor você ficar fora da sala de aula do que ficar dentro da sala de aula atrapalhando quem quer estudar.

F – Como é o trabalho dela – a que vocês chamam de *Pitbull*?

- Ela só fica rodando no escola, procurando quem está fora da sala.

F – Ela conversa com vocês?

- Não. Eu nunca vi ela conversando com ninguém, simplesmente...
- Ela só para perto de um aluno quando é para dar carão.
- Simplesmente, eu já vi um único dia, que eu acho que foi semana passada que ela deu bom dia para mim, que eu estava entrando no escola, ela me deu bom dia.
- Às vezes ela fica na porta da escola, mas ela não fica até para dar bom dia para os alunos, ela fica para olhar qual o aluno que está com a gola levantada, que está com a camisa por baixo.
- Sem uniforme, está fora do padrão.
- Está com uma calça branca. Acho que ela só pára para falar com o aluno quando é para reclamar de alguma coisa.

(...).

- Quando eu ia subindo para falar com a orientadora, ela: “Volta, volta.” “Não, eu vim falar com a orientadora.” “Não, não vai falar com ninguém não, desce.”
- “Não quero saber de papo, pode voltar.”

F – Isso, a *Pitty*?

- É. Também.

F – Estou dizendo , a *Pitty* é quem manda vocês descerem?

- É.

- Se conseguir chegar até o [nome de outro coordenador], até que o [nome de outro coordenador] ajeita para gente: “Não meu filho, como está sem farda, vou lhe dar uma autorização por causa disso, disso e disso.” Você assina um documento que ficou sem farda por isso, por isso e por isso, ele permite; mas a *Pitbull* não permite.

F – Vocês - o Aluno “A” e o Aluno “B” - estão com blusa por debaixo da farda; a *Pitty* não pegou vocês não?

- Não viu. Quando ela vê a gente esconde, eu estou até usando assim porque eu fecho assim e a gente esconde a camisa.

F – Você levanta a gola para não ver?

- Eu também levanto a gola porque eu gosto, mas a camisa a gente esconde, ela não tem certeza.

F – Então, a *Pitty* não acaba impondo medo?

- Ela põe um pouco de medo, ela põe medo, mas tipo assim, a gente sabe que se ela pegar a gente vai ser uma suspensão e mais nada vai acontecer. Mas a gente tem esse receio, a gente não quer que no boletim venha esses problemas. Ela impõe medo sim, até porque ela chega gritando já, correndo, ela as corre atrás do aluno. Muitas vezes acontece os alunos correndo e ela correndo atrás dos alunos.
- A gente está na diretoria resolvendo problemas, ela vem correndo para pegar, não deixa nem a gente falar. Porque a gente foi atrás de um professor na sala dos professores, lá vem ela: “Volta para sala, volta para sala.” “Vim atrás do professor.” “Mentira! Volta para a sala.”
- *As vezes*, ela fala: “Está certo, então volte logo para a sala, faça e volte logo para a sala.” *As vezes*, raramente ela faz isso.
- Nem beber água na hora que toca para trocar de professor não pode.
- O aluno fica cansado direto, sentado na carteira, parado, olhando para a lousa, acho que pelo menos um intervalo que tem do professor sair, acho que pelo menos o aluno pode sair para esfriar a cabeça, beber água.
- Como tem a troca de um professor para o outro, eles passam tomam água para ir para a sala. O aluno deveria ter esse direito também de sair, de tomar água e voltar para a sala.

F – Vocês acham que a *Pitty*, está mais ligada à direção ou aos professores? O que ela faz, ela faz mais por determinação da Direção ou dos professores?

- Acho que da direção, da Diretora. Acho que se a Diretora dizer alguma coisa ela concorda e tem que fazer aquilo, que é o trabalho dela seguir as ordens dela. Eu acho que ela faz mais por causa da Diretora.

F – Você, Aluno “B”, o que acha?

Ela está ao lado da Diretora porque se ela não quiser, ela que vai levar advertência, mas ela poderia muito bem como representante do escola falar com a Diretora: “Não, não é assim, eles estão usando isso por estilo, por gostar.” Deveria tomar as dores de um aluno, porque ela também já foi aluna, ela sabe como foi o período dela, porque eu acho que ela quando na época de aluna, ela não obedecia todas as regras. Apesar disso ter sido muito antigamente, mas ela não obedecia todas as regras.

(...).

- A gente tem que fazer coisas que eles impõem para não fazer, só que a gente tem que fazer pelo bem da gente. Tipo, eu uso boné, de vez em quando eu uso dentro da escola, só que eu não vou deixar ela ver porque se não eu levo uma suspensão. Até com o boné na mão a gente não pode andar, com óculos na mão, porque ela toma.
- E ela nem chega, nem avisa, ela chega puxando logo, não quer nem saber, a gente não pode falar nada, se falar alguma coisa, pedir o boné, é suspensão.
- É como se estivesse voltando à época da ditadura dentro do escola, você é oprimido, você faz o que eles mandam, o que os maiorais mandam. Não é isso que a gente quer.

(Alunos do 1º ano – “roqueiros”).

Esta conversa, recorte de outra entrevista, segue deslindando a função e o estilo da funcionária em foco. Sua atuação não deve, certamente, ser entendida como fato isolado, mas deve ser articulada a outras práticas da mesma natureza que, juntas, evidenciam os processos de disciplinamento e controle do currículo da escola.

F – Quer dizer que há uma só pessoa para cuidar disso?

- Há!

F – O que ela faz?

- Ela... na verdade eu nem sei qual é a função dela no escola, eu sei que ela passa o dia todinho, a manhã todinha aí fora, quando ela vem, três dias na semana, quem tiver pelo menos bebendo água, no banheiro, ela bota para sala.
- Você não direito – mesmo que o professor autorize você beber água, ir no banheiro – se ela ver, ela não deixa. Uma vez, eu discuti com ela, falei até com a diretora do escola, porque eu pedi para bater uma xerox de um TD de Física, que era uma recuperação que eu tinha para fazer, ela disse que eu não ia, chegou no professor disse para o professor que ele mandasse

outra pessoa porque eu era turista dentro do escola e disse que eu estava lá na sala do Grêmio, nem na sala do Grêmio eu estava. Aí ela levou eu lá para a coordenação, falou um bocado de coisa. Aí quando a diretora chegou, eu peguei e mostrei, lá no pátio tinha uns vinte alunos, eu peguei e disse, olha: “Eu acho tão interessante que há bastante aluno ali fora e ela não vê, quando é a gente assim, ela pã! Bota nós para a sala, faz o maior arranque e quer suspender a gente.”

F – A gente, quem?

- A gente.

F – Os meninos *gays*?

- Também. Na verdade é todo mundo também.

- Só que ela pega mais arranque porque eu cruzo as pernas, começo a cantar, me solto, me jogo e ela quer que eu não diga nada.

F – E ela, é conhecida como, na escola?

- (Riso). Pitbull.

F – Ela é braba?³²

[...]

- Ela é braba mesmo, é por causa que ela vem de escola militar. Como essas escolas tem uma disciplina muito rígida, ela pensa que aqui é a mesma coisa. Até teve uma pessoa da gestão que disse que não era para ela estar nesse cargo, era para ela estar em outro tipo de cargo.

- Ela não, às vezes, a gente está apertado, quer ir ao banheiro e vai para o banheiro ela pensa que a gente está se escondendo dela. “Vai para a sala.” “O professor deixou.” “Não, mas o professor não manda em nada não.” Aí fica essas coisas todas.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos meninos gays”).

³²Expressão popular que indica a condição de pessoa valente, sem-educação ou sem preparo adequado.

Alguns grupos chamam a atenção, corroborando nossa observação anterior, para o aspecto de que esta lógica impositiva, fortemente marcada pelos controles, que busca impor determinada perspectiva às relações no espaço escolar, é igualmente assumida por alguns professores que passam a alimentar e a se alimentar deste movimento e deste *ethos* em suas práticas no cotidiano da escola e da sala de aula. Assim, estes se juntam a este movimento, assumindo este mecanismo do currículo oficial, vinculado à cultura dominante.

- É assim os professores vão medir força. É do mesmo jeito que o professor falou, ele botou o menino para fora da sala e falou assim: “Vou lhe botar para fora da sala, sua média é zero e se você for reclamar lá em cima pode ir que não tem jeito. Eu garanto que não tem jeito.” Ele quis dizer o que? Que a direção não vai escutar o aluno, vai escutar só a palavra dele, a palavra dele é a palavra final, então a palavra do aluno é o que? Não vale nada. Ele pode está mentindo, mas como é que o aluno vai falar uma coisa: “foi isso e isso”. O professor vai dizer: “não foi!” Vai passar vergonha porque o aluno vai passar por mentiroso.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

5.2.4 O *Código de Ética* e os controles disciplinares

Foi expresso por diversas vezes nos diálogos e merece destaque nestas observações concernentes à disciplina, a existência de um suposto *Código de Ética*, recorrentemente citado nas entrevistas e que é distribuído no início de cada semestre, para todos os alunos da escola. Ao lermos o aludido documento (em anexo, neste trabalho), percebemos que, em verdade, não se trata de um *Código de Ética*, como está a indicar o título, mas é sim um conjunto de normas comportamentais ou determinações disciplinares, prescritas pela Direção, técnicos e professores, para serem levadas a termo, pelos jovens estudantes, na rotina e no cotidiano da escola. O *Código* tem 11 (onze) artigos a seguir transcritos e termina com uma observação que também reproduzimos na íntegra.

Código de Ética – 2005.

1. Durante as aulas os celulares permanecerão desligados, somente quando necessário ficarão no silencioso.
2. Óculos escuros, bonés e boinas não serão permitidos.
3. O aluno não deverá portar rádios e *walkmans* em sala de aula.
4. O uso da farda é obrigatório e a mesma não poderá ser descaracterizada.
5. A saída de sala de aula pelos alunos só deverá ocorrer em casos de extrema necessidade, sendo um aluno de cada vez e autorizado pelo professor.
6. A tolerância da entrada dos alunos é de dez minutos. A partir da segunda aula o aluno não poderá entrar após o professor.
7. Pessoas estranhas em sala de aula somente com a autorização da Direção e do Conselho Escolar e com a permissão do professor.
8. Em sala de aula as carteiras deverão permanecer organizadas em fileiras.
9. É proibido o consumo de quaisquer alimentos dentro da sala de aula (pirulitos, bombons, pipoca, etc).
10. É proibido fumar na escola (Lei Federal).
11. Não é permitido namoro nas dependências da escola.

Obs. Este código foi elaborado pela Direção, professores e funcionários deste Estabelecimento de Ensino para vigência a partir de fevereiro de 2005.

Assim, como destacado, este elemento é ressaltado como integrante da rede de instrumentos do disciplinamento e controle da escola e é requerido constantemente, pela Direção, técnicos, professores e alunos, como referencia nos momentos em que se põe em xeque a organização dos comportamentos e práticas estudantis na escola. Pelo impacto de sua presença na cultura escolar, os alunos não o esquecem, quando falam da escola e de seu cotidiano. Um grupo de alunos, numa entrevista, assim se referiu a ele.

- Celulares desligados.
- Os professores são os primeiros a atender na sala de aula.
- Atender, saindo...
- Atender, sair e ficar falando do lado de fora.

- Eu pegaria esse código de ética, eu iria lá em cima reivindicar, só que eu sozinha não iria resolver nada, temos que procurar uns que revolucione o escola que vão procurar mudar, mas não existe aqui também. É aquela coisa, a maioria dos alunos: tanto faz, como tanto fez. Alguns estão vindo para cá só porque os pais mandam, entendeu? E se não vão estudar ano que vem, melhorar ainda. Alguns são é assim, poucos alunos se preocupam com o que está acontecendo, poucos alunos ligam, se vão ficar reprovados ou não eles não estão nem aí. Não enfrentam este código.

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos roqueiros (II)”).

Em geral, o referido *Código* aparece sempre como um instrumento que não tem legitimidade entre os alunos, pois está profundamente dissociado da realidade cotidiana da escola, funcionando, assim, apenas como tentativa de controle e dominação.

F – Vocês conhecem esse código de ética que tem aí na escola?

- Maior “paia”.³³
- Besteira.
- Todo mundo vem de boné, está de celularzinho.
- Falando no celular na hora da aula.
- Até os professores usam celular na aula também.
- Quando o “tijolão”³⁴ toca, vai lá para fora.

[...].

F – E aí, como é? Tem um *código de ética*, mas não funciona, como é?

- Funciona para os alunos.
- Para os professores não funciona, não.
- Só para alguns funciona.

³³Gíria que significa algo que não presta.

³⁴Expressão popular referente a aparelho de celular de tamanho grande.

Tem professor que atende celular na aula e nada, quando é o aluno basta tocar dá a maior bronca lá.

- Eu quero cigarro.
- Eu tenho cinco contos lá em cima.
- Os alunos fumam – não pode fumar – tem vigia fumando, professor fumando, quando é os alunos...

(Alunos do 2º ano – do grupo dos bagunceiros).

Numa das entrevistas, com alunos do primeiro ano, fiz referência ao conteúdo do *Código de Ética*, depois de o texto ter sido distribuído com os entrevistados e ter sido alvo de uma breve releitura – pois os estudantes já o conheciam e o tem “guardado em algum lugar”, como declararam. Iniciamos a discussão e tivemos os seguintes desdobramentos:

F - Aqui diz, por exemplo, que é proibido ficar em sala de aula com boné, óculos escuros, *walkman*, rádio, celular tem que estar desligado. Como vocês reagem quando a coisa começa a ficar mais apertada?

- Eu acho isso aí errado. Celular está certo, porque celular atrapalha, mas eu acho errado por uma pessoa usar um boné, uma boina, um óculos escuro, ele não vai deixar de estudar.
- Celular que fique ligado, mas que possa ficar no silencioso, tocou, está no silencioso. Tem uma ligação de emergência: “professora, posso atender?” A professora perguntaria quem seria. É de urgência, vai e atende.
- Eu acho que boné, óculos é como se fosse um cordão, uma pulseira. Hoje em dia, eu pelo menos uso boné, uso óculos como se fosse um enfeite, não é uma coisa para proteger do sol, dizem que é falta de educação ficar de boné. Não tem um por que, muita gente usa boné porque gosta. E a disciplina também, a gente chama a [*nome da coordenadora*] de pitbull, acho até que dá para imaginar o porquê, porque se ela vê a gente com um boné na cabeça, até com o boné na mão. Até a gola... [gola alta, não dobrada].
- Se ela vê com a gola desse jeito ela diz que não é permitido usar dentro do escola, porque não faz parte da farda.
- Ela mandou eu tirar a blusa que estava por baixo, porque disse que não fazia parte do uniforme, o uniforme só era a blusa normal. Tem gente que não gosta de ficar só com blusa normal, eu não gosto.

- Porque ela soa e a bicha fica melada, aí fica suja para lavar, para ter que amanhã cedo, pode estar molhada, a gente usa uma camisa por baixo para não melar a camisa. Por exemplo, boné, quem está com boné ela nem pede nem nada não, por trás ela pega e toma o boné e não dá mais, perdeu o boné. Eu acho uma ignorância isso aí. Eles estão passando a idéia para o aluno totalmente diferente, tem que dar bom exemplo.

F – O que vocês fazem quando a coisa fica forte nesse sentido das cobranças?

- O jeito é agüentar e falar para o Grêmio, porque o Grêmio que pode tomar uma decisão na nossa frente, porque se o Grêmio se reunir e ver que isso não dá certo, eles podem tomar uma decisão, podem falar para a Diretora.

F – O Grêmio as vezes faz isso?

- Faz.

[...].

F – Nessa história do boné, por exemplo, o Grêmio nunca se posicionou não?

- Não, porque já vem muito antes, desde quando o escola foi fundado que vem essa história desse boné. O Grêmio não poderia fazer nada, isso já vem de antigamente, uma coisa...
- Acho que se não pode usar boné não pode usar pulseira, não pode usar cordão, que não faz parte do uniforme, é uma coisa a mais. Eles estão prendendo demais os alunos, estão privando os alunos de fazer coisas. Tem dizendo que não pode namorar nas dependências da escola, agora pronto! Tá certo que ficar beijando, ficar fazendo coisas indecentes na frente do pessoal é feio, mas tem consciência, dar um beijinho, ficar abraçado. Porque tem aquelas pessoas que já começaram a namorar muito antes de vir estudar aqui no escola, que veio junto à namorada também veio, estudam na mesma sala e na hora do intervalo ficam abraçados: isso é proibido? Por que é proibido? Não faz lógica.
- Diz também que é porque passa mal exemplo para os alunos, eu acho que ninguém aqui é besta, tudo mundo sabe o que é sexo, todo mundo sabe o que é homem, mulher, sabe o que pode acontecer...
- Acho que não tem nenhuma criança.

Se não se prevenirem, aqui é segundo grau, não é escola de jardim. Eu acho que isso não tem nada haver.

(Alunos do 1º ano – do grupo dos roqueiros).

Por vezes vão, nas entrevistas, destacando suas críticas ao *Código* e mostrando que este não representa suas expectativas.

F – Vocês já viram o *Código de Ética* da escola?

- Já.
- Já, foi ano passado no primeiro dia de aula.
- E agora há pouco tempo também, passaram a revisão.

F – O que vocês acharam do *Código de Ética*? Qual é opinião de vocês sobre ele?

- Eu não concordo com esse negócio de não deixar boné, não tem nada haver eu acho que não atrapalha, você estar com um boné vai atrapalhar a aula? Tudo bem não faz parte da farda, mas não tem nada haver.
- Disseram que o boné porque tinha alunos botavam droga debaixo do boné, mas como eles vão evitar?
- Tinha que vir nu, sem caderno e sem nada.
- Tinha também que proibir a mochila porque pode colocar muito bem na mochila, agora só um negócio desse...
- Óculos não pode. Tudo bem ficar dentro da sala de óculos escuros é falta de educação, ficar com aquele óculos na sala. Mas não poder ficar no intervalo, não poder entrar dentro da escola não tem nada haver, eu não concordo com isso.
- Na hora do intervalo, você que não gosta de... porque o pátio é bem largo, fica aquele solzão, aí você coloca aquele óculos já mais para evitar o sol no olho.
- Mas já inventaram.
- Não pediram a nossa opinião, nós não podemos opinar.
- Não podemos opinar de jeito nenhum, vai lá no final para você ver.

(Alunos do 2º e 3º anos – do grupo dos forrozeiros).

A rigidez das normas é freqüentemente destacada pelos estudantes e o desacordo destas em relação à realidade dos alunos é igualmente salientado.

F – E você, aluno A, como você vê esse *Código de Ética* e as coisas que ele coloca aí?

- Tem aí dizendo que o aluno tem que chegar dez minutos antes, que senão o portão fecha. Só que o seguinte é esse, a gente sai de casa, a gente pega transporte e quando a gente perde o ônibus, aí demora muito, o ônibus que eu pego demora muito, aí a gente chega atrasado, como várias pessoas sempre chegam atrasadas, eles tem que dar o direito do aluno entrar na escola. Porque quando a gente não entra na escola aqui dentro, vamos para a pracinha, naquela pracinha o risco de ser assaltado. Uma vez que a gente chegou atrasado ela disse que

ninguém mais ia entrar mais na escola, ninguém entra na escola, ela, a Pitbull. Porque se fosse pelo vigia e a mulher que fica lá em cima eles deixariam entrar, ela disse: “Não posso autorizar, só se ela autorizar.” Ela chegou e disse que ninguém ia entrar e acabou, eu acho isso muito errado. E também o celular, que está no silencioso, várias vezes celular de professores toca na sala não está no silencioso e eles falam. Tem até professor fumando aqui dentro.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos meninos auto-denominados de *gayys*”).

Estas apreensões dos alunos corroboram compreensões que a pesquisa social e educacional contemporânea relata. As investigações de inspiração foucaultiana e pós-estruturalista, como discutido no capítulo dois, demonstra que a educação e o currículo, na Modernidade, assumem de forma veemente este ímpeto do disciplinamento como forma de dominação, regulação e controle e, portanto, tornam-se profundamente articuladas com o *ethos* da sociedade moderna capitalista burguesa. Pelas falas dos entrevistados, a escola pesquisada não foge a estes desdobramentos da escola moderna e desenvolve suas atividades priorizando a regulação e o controle dos jovens alunos. Seguem os discursos oriundos das entrevistas e suas revelações fundamentais.

F – Todo mundo aqui lembra do *Código de Ética*?

- Não pode usar boné.
- Não pode vir de calça capri.
- Não pode usar óculos escuros.
- Não pode andar com calças pretas.
- Que os professores e os alunos não podiam, mas tem professor na sala que usa o ano todinho, dá aula de óculos escuros; gato.
- Não podia vir de sandália.
- Assim eles colocaram esse *Código de Ética* já bem no final do ano agora.

Agora, acho que esse finalzinho do começo do mês de novembro. Disseram: nenhum aluno pode entrar de sandália.

[...].

- Eu tinha professor que fumava dando aula.
- O Cri-Cri, o bichinho.

- Ele dava aula com o cigarro na mão.
- Só passava ditados.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos CDF”).

De acordo com nossa pesquisa, este fenômeno do disciplinamento e seus controles se manifesta de forma forte na escola pública, considerando a dinâmica da dominação de classe da sociedade capitalista e as modalidades mais particulares de subjugação, expressas nas relações culturais entre grupos que, mediante as formas da cultura disputam o poder de produzir representações, textos e discursos que, entre outros aspectos, legitimam práticas e comportamentos individuais e sociais assimétricos. Assim, a escola pública, de acordo com nossa pesquisa, cumpre, entre outras, a função de garantir a produção de identidades e subjetividades *disciplinadas e acomodadas* ao *status quo* da sociedade burguesa capitalista. A fala que segue denuncia como *a cultura oficial* se relaciona com os alunos ou com *as culturas juvenis populares* ou dominadas na escola.

- Não, eu acho que nós alunos deveria ter voz aqui na escola, que a gente falasse, ser discutido e ver se aceita ou não. Se a gente ver uma coisa errada aqui, se for dizer lá em cima, a gente corre o risco de ser expulso do escola, igual foi feito ano passado, foi desse jeito na eleição do Grêmio.
- (Alunos do 2º ano – do “grupo dos roqueiros (II)”).

As proibições e prescrições comportamentais explicitam como o jogo disciplinar serve ao ímpeto de controle da cultura dominante sob a cultura popular dominada, expressa na escola e no currículo, e pela presença dos jovens dos segmentos populares. A cultura dominante, assim, seus significados e práticas, colonizam o currículo e estabelecem um embate com as formas da cultura popular dominada, no sentido de garantir e assegurar sua dominância, buscando desse modo a manutenção do *status quo* da sociedade mais ampla. Em mais esta fala que se segue, aparece o modo como os jovens são tratados na escola, evidenciando a natureza deste embate.

- Só sei que a direção quando ver um casal pelo menos abraçado ou eles mandam desabraçar, brigam, muita besteira.

- Eu acho que isso ai não tem nada a ver muita besteira, agora vamos deixar de namorar por causa aqui do escola, só porque eles não querem é?
- Quando a gente tira uma brincadeira com uma menina assim, brincadeira assim, eles: olhe não quero isso na minha frente não, brincar dessa brincadeira próxima vez que eu pegar eu vou dar uma suspensão, você vai ser fichado.

[...].

F – E o boné, podem usar?

- Não.
- Por que não? Por que não?
- Pois é, né? Vai empatar o pensamento é? (risos...).

(Alunos do 1º ano – do grupo dos “CDF revolucionários”).

Nesse sentido é que Silva (1999) postula “...o campo social [e educacional] como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento [...] para manter sua dominação”. (1999, P. 46). Assim, por exemplo, em relação ao *Código de Ética*, emergem denúncias e protestos verbais e comportamentais, por parte dos alunos, concernentes à forma como este foi elaborado.

F. O *Código de Ética* foi feito por quem, vocês sabem?

- Pra manter a ordem no escola.
- Foi pelo conselho geral, só pela direção, eles não quiseram escutar os alunos.
- Eles não pedem a opinião dos alunos eles fazem e pronto é pra seguir aquilo e acabou.
- É do jeito que eles querem
- Eles não pedem a opinião dos alunos.

(Alunos do 1º ano – do grupo dos “CDF revolucionários”).

Este esforço de dominação é, segundo o mesmo autor, “mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são ativamente produzidos” (Op. cit., P. 45-46), pelos grupos dominantes, pela cultura oficial presente no currículo. Percebendo esta dinâmica, os alunos reclamam da unilateralidade das normas, no sentido de que elas são produzidas por uns para serem assumidas por outros e

ainda, porque percebem que alguns segmentos da escola, como os docentes, seguem desobrigados delas.

Quando indagamos aos alunos sobre os segmentos da escola envolvidos na elaboração do texto normativo, eles informam que se trata de uma elaboração da atual Direção, da equipe técnica e dos professores da escola – o que está explicitado na observação presente no final do documento (ver o anexo). Esclarecem que a Direção buscou parceria apenas com alguns professores mais ligados a ela e que eles, alunos, como jovens maiores de idade ou beirando a maioridade, em nenhum momento foram consultados ou convidados para discutir o referido *Código de Ética* da escola. Este fato, em si mesmo, além das regras anunciadas, incomoda os educandos, pois estes entendem que já têm idade e maturidade suficientes, considerando que são alunos do Ensino Médio, para participar, com opiniões e experiências, da elaboração desse conjunto de definições a serem levadas a termo por eles. De outro lado, reclamam ainda, nas entrevistas que, para os professores não existem normas e determinações equivalentes. Referem, por exemplo, que no *Código* está escrita a proibição concernente ao fumo, não podendo, pois, os alunos da escola fumar ali; entretanto, declaram que os docentes fumam até mesmo dando aula, desconsiderando a regra e o aspecto educativo de suas atitudes e práticas. Citam, ainda, a norma que proíbe o uso de telefone celular por parte dos alunos, em sala de aula, e demonstram estranhamento pelo fato de os professores atenderem seus telefones celulares ao longo das aulas, interrompendo-as, muitas vezes, “para até namorar ao telefone”, como eles supostamente assistem. Assim, vivenciamos, nas entrevistas, momentos em que os estudantes traduzem seus descontentamentos e inquietações com estas situações.

F – São desiguais as normas?

- Não é muito democrática não.
- Os professores são importantes, agente não.
- Ah! O celular da gente num pode tocar não só o deles. O nosso tem que tá desligado.
- Os diretores disseram somente os professores em sala de aula atendem o celular.
- Eles dizem que mãe doente tem pai doente, avó.
- A gente num tem pai não? Avo?

- A gente não pode atender a ligação de uma mãe de um pai.
- Por isso que tem na escola é Lei Federal, mas vários professores fumam.

(Alunos do 1º ano – do grupo dos “CDF revolucionários”).

Estes reclamos aparecem, também, em entrevistas de alunos que têm uma perspectiva cultural e, portanto, comportamental oposta à dos “CDF”, que são reconhecidos como mais exigentes. Os autodenominados “bagunceiros” expressam a mesma opinião, não obstante sua característica de grupo mais irreverente e menos exigente em relação à organização da escola.

F – O que diz o *Código de Ética*?

- Não pode usar chapéu.
- Celular.
- Nem “Lupa”.³⁵
- Aí quando chegam os alunos não podem usar “lupa”, quando vê os professores estão de “lupa” na sala de aula.
- Os alunos não podem vir de calça preta.
- Só pode vir de calça jeans.
- Só pode vir de sapato preto.
- Os alunos da noite pode vir, os da manhã e da tarde não.
- Os alunos não podem usar óculos e os professores podem. É errado.
- O professor atende celular na sala, a gente não pode.
- O professor e o Grêmio, o Grêmio também pode usar “lupa”, eu vi os caras tudinho de chapéu...

(Alunos do 1º ano – do grupo dos “bagunceiros II”).

³⁵ Expressão juvenil que designa *óculos escuros*.

Ancorado em Foucault, podemos entender o *Código* como um esforço de controle e dominação articulado a toda uma engenharia discursiva, presente no currículo, profundamente eivada de relações de poder, que produz um conjunto de práticas disciplinares com vistas à produção de corpos e mentes dóceis. Numa sociedade dividida em classes, onde uma domina e a outra é dominada, a classe hegemônica precisa assegurar os mecanismos sutis de formatação de mentes e corpos dóceis para a submissão.

Foucault (1988, P. 131) fala em *aparelhos disciplinares*, para se referir aos instrumentos e mecanismos utilizados para estabelecer a regulação e o disciplinamento. Assim sendo, falando do *resultado* de toda esta engenharia cultural que perpassa a escola e outras instituições sociais, e contextualizando sua análise – considerando as exigências, em termos de exploração do mundo do trabalho na sociedade capitalista – ele assinala que,

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (P. 127).

Desse modo, o aparato disciplinar na escola e no currículo – incluindo o *Código de Ética* – assume uma forma da cultura escolar oficial, traduzindo-se e *materializando-se* como um conjunto de práticas e discursos que, articulados com a cultura dominante, buscam a manutenção das compreensões e das relações assimétricas que esta mantém com a sua “outra”, a cultura dominada. Desse modo, colima-se a manutenção das compreensões e das práticas que asseguram as relações desiguais que caracterizam a sociedade capitalista burguesa. Assim, para Foucault (op. cit.),

[...] a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. É uma história do detalhe no século XVIII [...] atravessando a pedagogia, a medicina, a tática militar e a economia, deveria chegar ao homem [...] não mais aquele das imensidões do céu [...] mas dos <pequenos corpos>, dos pequenos movimentos, das pequenas ações [...]. (op. cit. p. 129).

5.2.5 Introjeção da necessidade do disciplinamento

Para assegurar a adesão e a incorporação dos mecanismos e das crenças disciplinares, a escola e o currículo pesquisado utilizam um conjunto de discursos e atividades que se fundamentam na promessa de que a disciplina redundará invariavelmente em sucesso pessoal e profissional. Figura em seu calendário escolar uma festa que celebra as boas realizações da escola, em vários setores de atividade. Uma das estratégias bastante utilizada neste evento é conduzir os alunos à investigação da vida de ex-alunos que obtiveram projeção social e econômica. Observamos um esforço substancial de destacar aspectos da vida pessoal dos ex-alunos que apontavam para o bom comportamento e para uma vida prendada e organizada. Pode-se constatar nos recursos discursivos utilizados para representar a vida dos personagens um determinado esforço de apresentá-los de forma idealizada e mecânica, como se a vida fosse algo absolutamente retilíneo e principalmente ordenada e disciplinar, negando-se os incidentes, retrocessos e as derrapagens que por vezes desorganizam todos os planos desenhados. Tivemos oportunidade de participar de uma versão do referido evento e, numa entrevista, realizada logo após seu encerramento, os alunos declararam o que se segue.

- Era pra gente ver como antigamente o ensino era mais rígido e hoje em dia eles são o que? Doutor, engenheiro, [*nome de pessoa famosa que estudou na escola*], dono de empresa, político.
- Também mostrar a força do escola antigamente, que agora quase todo mundo respeita.

F – E aí eles queriam o que com isso pra vocês? Pra vocês quererem ser um dos famosos... ?

- Num é querer ser, é visar o que eles têm ali.
- Eles querem dar exemplo.
- Eles estudaram, aceitaram os ordenamentos impostos, conseguiram ter bom emprego essas coisas.
- Faculdade, terminar a faculdade.
- Eles querem que nós alunos aqui de hoje.
- De escola pública, se tornem celebres. Para tanto, precisamos mudar, sermos obedientes e bem comportados, d-i-s-c-i-p-l-i-n-a-d-o-s (o aluno foi ressaltando lentamente as letras da palavra).

(Alunos do 1º ano – do grupo dos “CDF revolucionários”).

Desse modo, observamos a existência, no conjunto dos discentes, de alguns integrantes dos diversos grupos, que incorporaram a necessidade da disciplina e que a defendem em maior ou menor medida.

F – Aluno “C”, você acha que a disciplina aqui na escola é muito intensa, é muito rigorosa?

- Mais ou menos, mas eu acho que eles estão com certeza de fazer isso, porque dentro do escola tem que restringir certas brincadeiras, essas coisas, eu acho que eles estão certos sim.

F – Você, então, concorda com isso? Você acha que teve alguma mudança do primeiro semestre para o segundo, assim, em termos das exigências da disciplina dentro da escola ou não?

- Não, eu acho que não.

F – Permanece?

- Para mim permaneceu. No começo das aulas tinha uma certa liberdade a mais dos alunos, agora depois que foi melhorando, foram ajeitando as regras. (...)Acho que toda escola tem isso, as vezes, tem falta de disciplina para quem merece, por exemplo, alunos que ficam fazendo bagunça na sala, fazendo coisa na sala. Nossa sala tem isso, são alunos que eu acho que, talvez, ficam um pouco com mérito, porque eles fazem muita bagunça, aí levam para a Diretoria, aí eles voltam da Diretoria se vangloriando, dizendo: “Ah, a gente tem moral aqui na escola, a gente leva suspensão e não é expulso.” Deve ser bem umas cinco suspensões que eles já tomaram, só do começo do ano para cá e a direção nunca faz nada. Eu acho que as vezes falta disciplina nisso aí, eu acho que tem muita disciplina em certas coisas e em outras coisas estão carentes.
- Porque segundo a regra do escola três advertências já seria um caso de uma suspensão e mais três é uma expulsão. A direção não está cumprindo com esse dever dela de fazer valer. Por que? (aluno do 1º ano, do “grupo dos roqueiros”).

Entre alunos das séries terminais aparecem com maior frequência opiniões favoráveis à incorporação das disciplinas e controles e novamente afloram as relações que põem alguns desempenhos como dependentes daquelas.

F – O que vocês pensam disso? A Direção está certa, exagera?

- Eu acho que está certo, porque você vem para a escola para ser disciplinado, para ser uma pessoa educada. Então se você vem para cá e não tem regras para você cumprir, como você vai sair daqui um bom cidadão disciplinado? Não tem condições. Eu concordo.

[...]

F – Você falou em disciplina, eu não sei se você está pensando na mesma coisa que eu estou pensando? Eu pergunto: vocês acham que o professor está mais preocupado com o conhecimento ou com a disciplina do aluno?

- Eu acho que com os dois.
- Um pouco de tudo, porque sem conhecimento você não vai ter disciplina e sem disciplina você também não tem conhecimento. Aí assim na balança os dois. Por isso que eles ficam preocupados com os dois.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

Outro grupo de jovens estudantes, durante uma entrevista, explicita essa comunhão com a perspectiva assumida pelo currículo oficial.

F – O que vocês acham assim das normas; das regras?

- Elas realmente tem que existir para poder disciplinar o aluno, para o aluno ver que não é assim que se fazem as coisas. Porque o aluno tem que ver que ele está na escola, não é para ele bagunçar, não é para ele gazer aula, não é para fazer orgia, nem nada. Ele está ali para estudar, para ter um futuro na vida dele. Se ele quer bagunçar, se ele quer fazer isso, porque ele não fica em casa? Porque ele não dar uma vaga para muita gente que quer entrar. As disciplinas foram feitas para serem cumpridas, só que a maioria dos alunos não cumprem.
- As regras existem, só que tem que ser cumpridas. Aqui no [nome do escola] ninguém cumpre.
- Justamente por isso, porque não seguem disciplinas, os professores não ensinam... eles não tiveram disciplina na vida deles, se eles não se comportam aqui, praticamente eles não se comportam em casa, a coordenação aqui na escola eu acho muito frouxa.

- Tem que ter respeito.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos NERD”).

Este grupo é, por vezes, bastante identificado com a disciplina, como ficou claro nas falas acima reproduzidas há pouco. Para eles, o disciplinamento tem um sentido prático e, portanto, reconhecem seus vínculos com a sociedade em que vivemos.

- Disciplina que ele quer dizer é que tudo tem a sua hora, tem a sua hora de brincar, tem sua hora de estudar, a sua hora de curtir, a sua hora de dormir, hora de comer, tudo tem sua hora.

F – Você pensa assim?

- Mais ou menos. Não, eu acho assim que tem que ter essas horas, mas nem sempre.
- Não é obrigação.
- Na hora que quiser. Tipo assim está sem nada para fazer, vou estudar se quiser...
- O que custa ter uma hora de estudo só, o cara que não está acostumado a estudar, vai tira dez minutos por dia e estuda, no outro dia, na outra semana, já vai meia hora, depois uma hora, depois aumenta para duas horas.
- Lá não tem ninguém que faça isso, não.
- (varias pessoas falando ao mesmo tempo)
- Estudar todo dia, não, como eu, eu só estudo final de semana, mas eu estudo.

F – Você estuda todo dia?

- Todo dia não.
- Tipo assim...
- ... ano passado para poder passar no CEFET, chegava a estudar três horas por dia, mas agora eu estou programado, estudando uma hora por dia, tem que ter disciplina. Sem disciplina você não respeita ninguém, se você for indisciplinado, você não tem programação para nada e a maioria das pessoas pensam que a hora de brincar é agora, curtir é agora e depois o futuro como vai ficar? Daqui para frente como vai sobreviver, como vai formar uma família?

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos NERD”).

A fala que se segue apresenta novamente a compreensão de que os alunos dos últimos anos do Ensino Médio já incorporaram de modo mais intenso a necessidade das disciplinas.

- Agora existe certos conflitos assim entre terceiro com o primeiro ano, porque o pessoal do terceiro ano é um pessoal mais velho, mais maduro, mais cabeça feita, sabe mais o que quer, quer um vestibular, quer um emprego. O pessoal do primeiro ano não, entrando agora aqui, pensa que tudo é bagunça, traz o costume das escolas dos bairros deles.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

Identificamos ainda alguns que têm uma percepção moderada e que concordam em parte com a disciplina, expressando uma visão que deixa clara as discordâncias referentes aos excessos em relação a ela.

- Também não ser mais rígido, mas cumprir com aquilo que eles falam, tipo impõe que o aluno leva tantas suspensões vai transferido, expulso, que eles cumpram com aquilo.
- Aí ia melhorar a ética do escola, porque se vê assim: esse aluno é quieto, mas tem aqueles dez que são bagunceiros, o que pensam do escola?
- Tem que ver que toda escola tem o aluno que é bagunceiro e o aluno que é quieto, toda escola. Eu acho que até essas escolas particulares, os mais conhecidos como o 7 de Setembro, o Evolutivo, eu acho que com certeza, tem colegas meus que estudaram lá disseram que é a maior bagunça do mundo.
- Pode ter certeza que é pior do que aqui, tem um amigo meu que estuda no 7 de Setembro, ele diz que os alunos, tem alguns alunos que fumam maconha dentro da sala, perto da janela.
- Eu estudava no Agapito e os alunos entravam, fumavam dentro do escola, traziam bebida e ficavam bebendo, falavam palavrão com o professor. Saia de sala, entrava a hora que quisesse, o professor não falava nada. Isso escola particular.
- Não é isso que a gente quer com nossa escola. Isto aqui está certo, é proibido fumar nas dependências da escola, é proibido trazer bebida alcoólica, isso a gente concorda com isso aí. Mas o que a gente não concorda são certas coisas desnecessárias que mal pode trazer para a escola o aluno vir de óculos? Que mal pode trazer um aluno vir com camisa por dentro?
- Não está com o uniforme, não está com a farda?

(Aluno do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

As opiniões que se referem aos exageros da Direção e de sua equipe, no que diz respeito ao ímpeto de estabelecer controles, se tornam comuns nos discursos.

Alguns alunos reconhecem a necessidade das disciplinas, até para gerar limites para a vida de cada um, porém, são contrários aos excessos na sua prática.

F – Aluno B, você ia falando...

- Ela exagera só um pouquinho assim, mas dá para levar.

F – Aluno C.

- Eu também acho que exagera, as regras devia mudar algumas um pouquinho, botar algumas a favor da gente.

F – Quando há uma regra com a qual vocês não concordam, o que vocês fazem com ela? Aqui, por exemplo, o aluno A fez referência à questão do boné, dos óculos; há uma outra norma aqui que proíbe o namoro dentro da escola.

- Porque tem gente que exagera, não é só a direção também que exagera. Tem pessoas que não sabem respeitar ou então não sabem entender o que eles estão querendo passar. Porque tem gente no horário de aula, está dentro de uma sala de beijando, o professor dando aula, espera aí! Tem que saber o limite, tudo tem o limite.
- Tem gente que está lá em cima no corredor se beijando na parede, se agarrando, só falta transar no corredor.
- O pessoal tem que ter limite, aqui é uma escola.
- Tem o lado bom e tem o lado ruim. Tem o lado bom porque isso aí tem que ser obrigado a gente cumprir porque... espera aí, a gente está num escola, tem casais aí as vezes que pensam que estão naquele cantinho lá só eles dois. E já tem o lado ruim, vai que você não pode ir para a casa da menina, porque aqui como eu comentei é alunos de todos os locais, aí você conhece uma pessoa, você mora ali no Jardim Iracema, a pessoa mora lá na Praia do Futuro, aí só se ver no escola. Já que a pessoa mora lá na Praia do Futuro, na hora que toca ela tem que ir logo para casa porque é longe, é um caminhozinho meio longe. Então na hora do intervalo eles poderiam...
- Não ficar se agarrando como se fossem uns loucos para fazer outras coisas.
- Uns beijinhos de leve.
- Como o namoro tem que ser.
- Como namoro sério. Só isso mesmo. Tem o lado bom e lado ruim.
- Eles não querem nem deixar olhar para ninguém aqui.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

Encontramos até referência à possibilidade de uma articulação entre escola e família, no sentido de assegurar a elaboração da disciplina, reafirmando a necessidade desta, porém localizamos aí o interesse em contextualizar sua necessidade, torná-la mais articulada à vida dos estudantes.

- Mas também a disciplina vem de casa, vem do berço. Chega no escola acostumado com a disciplina de casa, desleixado, aí chega num escola mais rígido sofre muito também o aluno que não é acostumado.
- Como os professores falam: na sua casa você trata as pessoas desse mesmo modo?
- A escola também é uma interação para o aluno ver o mundo de outra forma, que o mundo não é assim só brincadeiras, só essas coisas todas, o mundo é sério, quem estuda mal não arranja emprego, imagina quem não estuda, mal educado do jeito que o povo está querendo ser, esses jovens de hoje.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos meninos gays”).

Por fim, aparece em muitas entrevistas, a despeito dos reclamos relativos à falta de diálogo e autoritarismo da funcionária da Coordenação de disciplina, a compreensão de que as normas disciplinares, o *Código de Ética* e, portanto, os mecanismos do disciplinamento, precisam ser pactuados, discutidos e emergir de um consenso.

- Eles fizeram esse ano, agora no final do ano, a relação dos alunos que faltam muito e tem problemas e não podem mais estudar no escola, eu acho isso um absurdo, não sei se vocês concordam: fizeram uma lista, pregaram para todo mundo ver, no outdoor está lá a relação dos alunos, tem os números de cada um em sala, proibiram o aluno de estudar aqui ano que vem. Eu acho que essa escola é patrimônio público, diretora nenhuma manda, professor nenhum manda, quem faz a escola são os alunos, todo mundo o conjunto, mas proibir o aluno de estudar aqui, seja por falta, seja por qualquer coisa, eu acho que tem que sentar e conversar com o aluno, algo que está faltando, sabe?

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos roqueiros (II)”).

Assim, na compreensão de alguns estudantes, as disciplinas são necessárias, porém não poderiam ser resultado de decisões unilaterais e autoritárias, mas

decorrentes de um consenso estabelecido coletivamente. O recorte da entrevista que se segue é bastante revelador.

- É ditadura? Tem que conversar.
- Tudo tem um porquê, se você está proibido tem o porquê para proibir, se você deixou...
- A gente jovem só atende a uma linguagem assim que não seja tão arrogante, porque já basta nossos pais, já bastas nossas mães, todo mundo cobrando. Por que ela não chega e conversa, ela pode ser da idade que ela for, porque ela não chega com um jeito melhor? O tratar dela...
- O trabalho dela deveria mudar.
- Só isso.

[...].

- Tem coordenadores, funcionários aqui que são gente fina com a gente, mas já tem uns que são... Aí já rola aquele desgosto de você ter uma conversa com um coordenador, com uma coordenadora, com um funcionário, com um professor, chegar lá e ter que pedir uma informação. É difícil porque tem gente que é simpática, mas tem gente que não é e o diálogo se torna muito difícil.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos CDF”).

E tornam-se lugar comum nas entrevistas este desejo e esta convicção de que as normas comportamentais e as regras disciplinares necessitam ser democraticamente estabelecidas.

- Tem que ter um diálogo com o aluno, conversar, mas não conversam, vai logo dizer que vai transferir, expulsar.
- Chega logo: “Vai ser transferido, não sei o que.” Não chega: “Por que você fez isso e aquilo?” Ela chega logo e dá logo os cartões.
- É para ter orientador nessa escola, orientador.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos bagunceiros II”).

Entre os alunos dos 3^{os} anos, identificamos, nas entrevistas, o maior número dos discentes que reconhecem a necessidade de práticas disciplinares. Nossa vivência na escola pesquisada nos fez inferir que isto decorre, principalmente, do fato de eles estarem em média há três anos imersos nesta dinâmica do jogo disciplinar e, portanto, já haverem

incorporado com maior efetividade sua estrutura e sua necessidade. De outro lado, como foi explicitado, entre eles se encontra também o maior número daqueles que discutem que, em geral, a disciplina está desconectada do mundo dos jovens e peca por excesso. Na perspectiva de nossa abordagem teórica, compreendemos que elas desrespeitam as culturas juvenis presentes no território escolar e curricular, criando, assim, por seu comprometimento com a *outra* cultura, a dominante, um conjunto de resistências que, no processo, dificulta as atividades educativas, criando travamentos e problemas na efetivação dos processos de ensino-aprendizagem que a escola deve proporcionar. A observação desenvolvida na escola e as entrevistas realizadas revelam que é deste contexto e dessas compreensões que surgem as práticas e as atividades identificadas com resistência e, portanto, enfrentamento dessa ordem estabelecida. As falas dos alunos dos 3^{os} anos, que transcrevemos, como expressamos, é reveladora

- Se não tiver disciplina vira uma algazarra, todo mundo chega a hora que quer, sai a hora que quer, usa o que quer, não é nem o Múltipla Escolha.³⁶ (Risos).
- Eu acho o seguinte se você tá com a intenção de vir para o escola, sei lá, pode ser brega mas é de aprender, vir estudar e aprender.
- O meu pai fala assim: “Mas não está no escola, não é pra prender não?”
- Eu acho que seja impossível você estudar e aprender sem disciplina.
- Com certeza.
- Tudo é disciplina, tudo é costume.
- Eu acho o seguinte, são bases fundamentais para o aprendizado.
- Isso pode ser também pelo ensino de base, a gente tá aqui no escola no Terceiro Ano, muitas coisas podem ter sido ensinadas erradas a gente no ensino básico. Muita gente aqui é acomodada porque no ensino básico não foi cobrado. E chega aqui: pra mim vai ser a mesma coisa.

³⁶Refere-se ao colégio fictício da novela juvenil, chamada “Malhação”.

- Numa visão geral daqui, a gente realmente, a gente é um pouco cobrado por nós mesmos. Porque a gente recebe boletim, quando eu recebo o segundo bimestre eu já fico me cobrando: eu estou precisando de tantas notas, tantos pontos nessa matéria. Eu mesmo vou ter que me cobrar.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos CDF”).

Outro grupo do 3º ano segue com as colocações, sendo mais enfático.

- Disciplina, que até mesmo no uso do boné, no uso dos óculos, eu acho que não vai influenciar no ensino da pessoa. Porque o cara pode usar um boné e ser extremamente inteligente, aí por conta dessas normas assim, de tantas regras que a coordenação da escola bota em cima disso, pegar tanto nesse ponto do boné, de *lupa*, o aluno acaba deixando de vir para a escola, acaba perdendo o interesse dentro da escola, a escola acaba perdendo assim uma pessoa inteligente que poderia contribuir até para fortalecer o nome da escola lá fora, no vestibular, numa faculdade.
- Outra coisa aqui, quanto mais esta sendo colocada regras mais os alunos não estão querendo seguir essas regras, são muitas regras, não pode usar um boné no intervalo, por que não no intervalo? Não está na sala de aula, não está agredindo a moral de nenhum professor, por que não um óculos no intervalo, por que não um boné? Acho isso também completamente errado.
- O professor entrar, depois de cinco minutos não pode mais entrar, o professor entrou na sala ninguém pode mais entrar.
- Não escuta o motivo do aluno, não quer saber porque ele estava do lado de fora da sala, porque ele chegou atrasado.
- Querem impedir até de namorar na hora do intervalo. Eu acho assim, grande parte dos alunos aqui são adolescentes, jovens e adolescentes, eu acho que a melhor fase para namorar é essa, a escola querer impedir isso eu acho que é até assim um pouco primitivo. Do tempo dos nossos avós. É inaceitável uma atitude dessa assim nos dias atuais, impedir os alunos de namorar no escola, porque não é dentro da sala de aula, é na hora do intervalo...
- Eu acho que essa coisa de namorar é até incontrolável isso aí.
- É uma coisa também que não ofende a moral de ninguém, porque na TV muitas vezes em horário nobre passam pessoas nuas, cenas de sexo e não é privado é transmitido em cadeia nacional. E porque o escola quer privar a gente de namorar. Temos que nos rebelar.

- O que eu estou achando é que a coordenação está querendo entrar na vida pessoal do aluno, muito profundo, porque não deixar nem assim namorar na hora do intervalo. Se nós baixamos a cabeça eles pisam em cima, só dando o troco, reagindo a isto.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

5. 3 O intento de resistir à dominação e os pactos silenciosos entre os diversos grupos - as estratégias de resistência à cultura dominante no espaço curricular

O aparato disciplinar montado pelo currículo oficial da escola e seu *modus operandi*, fundamentalmente vertical e avesso ao diálogo, fez brotar de dentro dos diversos grupos de jovens integrantes da cartografia cultural da escola um conjunto de práticas e saberes notadamente identificados com estratégias de resistência político-cultural. A percepção e compreensão desses movimentos no território curricular e escolar, por vezes, escapam a uma lógica de análise macrossociológica ou mais abstrata, e faz apelo a paradigmas interpretativos voltados para as realidades particulares ou microsociológicas, onde as *realidades miúdas* aparecem com maior clareza.

A observação participante e as entrevistas, desenvolvidas por nós, neste aspecto, revelam de início, por parte dos alunos, um sentimento de descrença em relação às lutas de natureza coletiva e organizadas. Há queixas referentes às formas como são tratados, enquanto grupos que reivindicam, pela Direção e pelo o grêmio – que os deveriam representar e lutar pelos seus interesses. São comuns, nas conversas, os reclamos referentes à falta de espaços que possibilitem as práticas democráticas, gerantes dos processos participativos e reivindicatórios e, portanto, o descaso da Direção e de suas coordenações e até dos professores, no que se refere às demandas do alunado. Some-se a estes aspectos a forma geralmente autoritária como dizem ser tratados, quando de suas investidas reivindicatórias ou contestatórias.

O recorte discursivo que segue é emblemático no sentido de nossas observações.

- A maioria dos alunos não faz.
- Eles não gostam, mas não fazem nada. Por exemplo, no nosso caso ali, a gente estava no começo do ano, a gente estava querendo fazer um abaixo-assinado para tirar a professora de português que ela é muito ruim, a Olga, ensina muito mal, na verdade ela não ensina nada. Aí quando a gente foi fazer esse abaixo assinado, precisaria de pelo menos de um aluno a mais da metade das salas que ela ensina, ela ensina três salas do Primeiro Ano, para tirar ela de lá se você visse a folha, são o quê mais ou menos cento e vinte alunos, se você visse a folha, se tivesse quinze alunos...
- Eles queriam tirar, mas tinham medo de colocar o nome.
- Não colocaram o nome porque no primeiro dia de aula fizeram um abaixo-assinado para aumentar o tempo de abertura do portão. Aí a diretora foi em sala, quem assinou o nome ameaçou de dar uma suspensão tantos dias para os alunos que assinaram. Aí não deu certo.
- É como se fosse assim, aqui não é uma democracia é como se fosse uma ditadura, se os alunos não fazem nada no [*nome do escola*] [...].
- Ninguém faz.
- Os alunos não lutam pelos direitos com medo de represália, com medo que a diretora vá fazer isso, com medo que os coordenadores vá lá e suspenda, com medo que o professor marque o aluno, por exemplo. Tem muito professor que eu já vi querendo prejudicar o aluno, querendo “ferrar” o aluno.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos NERD”)

A mesma percepção aparece em outro grupo,

- Aqui no [*nome do escola*] não existe essa coisa da gente sair na rua, brigar, pedir os nossos direitos. Não. Aqui é muito diferente, aqui ninguém se junta, por exemplo, rolou esse negócio desse código de ética que ninguém podia vir de chinelo. Eu sei que tem meninas que não podem comprar um tênis, tem pessoas que não podem estar comprando calça azul, tem gente que isso acontece, mas porque não se junta todo mundo: vamos fazer um abaixo-assinado, vamos reunir todo mundo e vamos brigar lá com a direção para liberar a gente até quando a gente puder, mas não todo mundo fica calado. Aí agüenta todo mundo calado. Aqui eu nunca vi ninguém... agora eu já conheci, quando eu entrei aqui, o Grêmio antigo, que eles brigavam, eles lutavam pelos direitos, se acontecia alguma coisa que eles não aceitavam, eles puxavam o escola inteiro.

- Foram expulsos.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos CDF”).

Esta fala de outro grupo revela as mesmas compreensões e aponta, considerando os impedimentos referentes à perspectiva autocrática da Direção e de sua equipe, para o desenvolvimento de formas alternativas de lutas e protestos.

- Aí o que foi que os alunos fez? Um modo de reivindicar, eles roubaram – roubaram não – pegaram a urna eletrônica que deram para “coisar” e esconderam, pegaram os votos e devolveram a urna. Com isso, veio o processo de expulsão dos alunos, tudo que estava reivindicando...
- Esses alunos, eu acho que foi assim, foi a única solução que os candidatos encontrou de abrir a cabeça da diretora, porque a única solução que tinha era essa, porque ela não ouvia a gente de jeito nenhum. Outra coisa, a chapa que foi campeã, eles eram os únicos que podiam falar as propostas, as coisas, a gente não podia era proibido, eles em horário de aula ficavam circulando aqui, a gente não podia também. Quando a gente ia reclamar era suspenso.
- Isso foi a única solução, foi o roubo das urnas, errado foi, mas foi a única solução.

F - Foi uma forma de reagir a essa situação?

- Foi a única solução.
- Sim, em relação a Grêmio, esse ano mesmo eu participei, a gente montou uma chapa e a gente foi concorrer e teve muito roubo, porque o lugar onde é para colocar os votos não era uma urna, era uma caixa de sapatos fechada com papel de presente. Isso nos intervalos, as caixas ficavam na sala da Ana, ou seja, como esse Grêmio é manipulado por ela, são uns robozinhos: “Ah faz isso.” “Ah, eu vou fazer.” São uns falsos. Por trás eu tenho certeza que foi a mão dela. Ganhou as eleições, a gente ficou a até a meia-noite para contar os votos, foi confirmado o participante da chapa que nos intervalos de cinco, dez minutos ficava na sala dela. Aí os alunos se revoltaram por isso, mas não tem como mais reivindicar, porque cansaram de chapa, chapa, chapa, acaba dando sempre a mesma. Desestimula os alunos participarem de...
- Eu acho que Grêmio estudantil é onde a gente vai em busca dos nossos direitos, justamente, independente...

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos roqueiros (II)”).

O grupo dos auto-intitulados “bagunceiros”, mesmo sendo reconhecidos como “desligados” da rotina da escola e politicamente desinteressados, expressam a mesma compreensão dos grupos mais engajados.

F – Mas assim, alguma situação que vocês tiveram qualquer problema, vocês não tentaram, por exemplo, conversar com a diretora?

- Ela só falta engolir a gente.
- Tentamos... “a gente fomos” suspensos.
- Qualquer coisinha ela suspende bem vinte de uma vez.
- Só quem tem razão são os professores, ninguém tem razão não. “O professor está certo, vai ser suspenso, coisa assim.”
- Quem tem vez aqui é o professor só.
- É igual polícia, o ladrão pode estar fazendo nada, o polícia diz, vai dar razão à polícia.
- Aqui é como se fosse uma delegacia.

[...].

- Aluno para eles é como se fosse lixo.

(Alunos do 1º. ano – do “grupo dos bagunceiros” II”).

De outro lado, o grêmio que, institucionalmente existe para defender os interesses do alunado, é desacreditado e constantemente acusado de não representar os estudantes.

F – Alguma vez vocês conversaram com o pessoal do Grêmio para eles botarem o *hip hop*?

- (todos falando ao mesmo tempo).
- É só o que eles querem.
- No negócio da votação prometia um bocado de coisa, não fez nada. É igual prefeito, vereador, governador.
- Só tem zoada.
- Só sabe comer dinheiro dos outros.
- Disse que ia ter festa, teve só desfile.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos bagunceiros II”).

Os alunos do 3º ano, supostamente os que têm mais maturidade e vivências no escola, emitem opiniões que expressam os mesmos tipos de compreensões referentes ao grêmio e a sua atuação na escola e, ainda avança no processo de denúncia concernente à relação do grêmio com a direção.

- O Grêmio, uma das poucas coisas que é voltado aos alunos é manipulado pela diretora.

[...].

- Só rola babão.

[...].

F - Pelo tempo que vocês estão aqui, já ouviram falar em algum episódio, por exemplo, em que o Grêmio enfrentou a direção?

- Não.

- Só no tempo da [*nome de uma ex-presidente*], dois anos atrás.

- Ela brigava mesmo pelos alunos.

- Só porque ela foi contra a direção tiraram o Grêmio dela, acusaram de sabotagem, roubo.

- [...].

- Só porque eles eram contra, agora o Grêmio que é a favor, pronto, está todo mundo numa boa, nem assiste aula. Nenhum aluno do Grêmio assiste aula.

- É de se desconfiar também que a coordenação do escola financia assim a campanha do Grêmio, porque enquanto as outras chapas era um trabalho assim mais humilde, se percebia que o material deles era um material mais humilde, essa chapa que ganhou, não, era com adesivo, eram faixas espalhadas por todo o escola, som, carro de som, camisas.

- É assim, o Grêmio não pode com a direção – aí é aquela tese - se eles não podem com ele, se uniram. Sabe que a direção é maior, aí se uniram.

- Poder pode, mas é que a direção adotou esse Grêmio praticamente, existia outro Grêmio concorrendo com esse, sendo que o outro Grêmio era por conta deles, a maioria dos alunos não trabalha, não ia ter dinheiro para comprar blusa, não sei o que, e a direção que era do lado deles apoiava, dava adesivo, dava panfleto.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

.....

- Era como ela estava dizendo, aqui no escola o Grêmio é só mais um órgão da diretora. Só serve para ela. Só serve para organizar festa.

- Tanto que o grêmio não fez nada esse ano.
- Não adianta a gente chegar lá e dizer assim: “Vamos fazer uma reivindicação por isso e por isso.” Não adianta porque a primeira coisa que eles vão fazer é dizer para a diretora e ela já vai fazer alguma coisa para mudar. Só o que eles fazem é dançar forró. (riso)
- Na hora do intervalo.
- Tudo bem que o Grêmio é um órgão que deve agir: direção e aluno.
- Não ser direcionado pela direção.
- Mas aqui não, é só direção.
- Reivindicação dos alunos para a diretora. Grêmio e diretora é ali junto direto. Não existe a relação entre alunos e Grêmio se junta todo mundo para diretora, não. É só o Grêmio e diretora.

(Aluno do 3º ano – do “grupo dos CDF”).

Outro grupo, autodenominado “bagunceiros”, com seu estilo picante e irreverente, não perde a oportunidade de também fazer suas queixas e reclamações.

F – O Grêmio não é o representante dos estudantes?

- Só tem “sapatão” e “veados.”

F – Mas representa ou não vocês?

- Representa eles.
- Estão lá sentados.
- Representam quando está bem pertinho de fazer a eleição, só faz isso. Depois que eles já estão dentro do Grêmio se esquece da galera todinha e não está mais nem vendo, enche ali de veado, bota um sonzinho, maior mentira. Diz que botou um rádio, faz mil coisas e ninguém não vê nada.
- Só bota o som que eles querem escutar.
- Se comprar CD para escutar eles não botam não.
- Diz logo assim: “Não pode não.”

F – Eu soube que o som era assim, cada dia era um som diferente.

- É só o que eles quiserem.
- Era para ser assim, mas não é.
- Tem dia que nem tem som.

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos bagunceiros”).

Estes reclamos que apontam para uma descrença da organização política convencional e de seus resultados, associados a uma tendência muito forte da sociedade capitalista neoliberal contemporânea, a do desenvolvimento de micro-movimentos sociais, justificam, em boa medida, a emergência de comportamentos e práticas políticas individualistas e/ou de pequenos grupos, no território curricular e escolar. Por meio delas, vimos que se desenvolvem com intensidade as perspectivas de ações fundamentadas nas micro-relações de poder, para driblarem-se as prescrições curriculares oficiais e as estratégias do disciplinamento e controle da Direção. O cotidiano escolar torna-se, pois, marcado por uma série de acontecimentos contenciosos, díspares em boa medida, que podem ser lidos como tendo um sentido fortemente voltado para o desejo de enfrentamento da perspectiva oficial, dominante, na escola e no currículo, e, portanto, que têm uma intencionalidade marcada pelo ímpeto de resistência e de afrontamento dessa ordem.

É neste sentido que se pode compreender a afirmação de Costa (1999, 2ª ed.) de que

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (P. 41).

Assim, considerando esse contexto e essas inovadoras formas socio-políticas, surgem novas perspectivas de leitura das relações sociais e políticas no espaço escolar. Ações particulares de grupo, até então compreendidas como irrelevantes e irracionais, agora passam a caracterizar novas compreensões e interpretações. Para algumas vertentes interpretativas contemporâneas, como as perspectivas pós-críticas, os alunos autodenominados de os “bagunceiros”, agem com base em um determinado *projeto* no sentido de aviltar a ordem estabelecida e adquirir respeito da direção e de seus parceiros técnicos e professores, ao mesmo tempo em que vão corroendo a

respeitabilidade deles e o currículo oficial, até mesmo porque vão desrespeitando as normas e regras comportamentais e nada lhes acontece de grave. Suas práticas e comportamentos passam a ser lidos como *políticas* no sentido que têm uma intencionalidade subjacente, que é a de se contrapor e minar a ordem estabelecida no currículo oficial, porém, é reconhecido o fato de que se trata de um novo *modo* da política, desconectado da tradição moderna e técnica. Para alguns pensadores, como os afiliados aos Estudos Culturais, significa as marcas da nova sociabilidade contemporânea e a exigência de novas formas de lê-las.

Numa entrevista com um dos grupos da escola, ouvimos as seguintes declarações sobre eles.

- Nossa sala tem isso, são alunos que eu acho que, talvez, ficam um pouco com mérito, porque eles fazem muita bagunça, aí levam para a Diretoria, aí eles voltam da Diretoria se vangloriando, dizendo: “Ah, a gente tem moral aqui na escola, a gente leva suspensão e não é expulso”.

- Porque segundo a regra do escola três advertências já seria um caso de uma suspensão e mais três é uma expulsão. A direção não está cumprindo com esse dever dela de fazer valer. Por que? Se a gente vê eles fazendo, aí a gente: “Se fosse a gente, ia acontecer coisa pior.” O que vale para um, vale para todos, então deveria aplicar, o que foi dito no começo do ano era para ser aplicado.

F – Quer dizer que você acha, aluno “A”, que o pessoal mais bagunceiro, acaba adquirindo uma certa moral junto mais aos professores ou à Direção ou aos dois?

- Mais aos professores, porque com certeza eles tem um certo receio da Direção, mas aos professores não tem nenhum, brincam como se estivessem brincando com um colega. Tem alguns professores também que eu acho que tem até medo, dizem que vão fazer isso e não fazem.

F – Aluno “C”, você acha também isso, que os professores...

- Acho, concordo. Os professores tem receio de punir esses alunos assim, tem medo, sei lá. Com isso, eles vão acabando se acostumando a fazer brincadeiras cada vez mais pesadas e os professores não fazem nada a respeito disso.

F – Aluno “C”, você acha assim que o pessoal mais “bagunçador”, entende isso - que a Direção não vai longe em termos das punições?

- Eu acho que eles entendem, porque se eles vêem que a diretora e nem o pessoal da diretoria fazem nada, eles continuam fazendo, continuam bagunçando. Eles entendem que não vai acontecer nada com eles e eles fazem isso, continuam fazendo.
- Não tem medo.
- Eu sou solitário, eu me sento lá no fundo da sala porque geralmente a bagunça se concentra no fundo da sala, lá na sala é o contrário é na frente.
- Eu acho que hoje em dia não é mais isso não, acho que hoje em dia vai acontecer do meio para frente. A gente fala assim: sentou no fundo da sala, já julga logo o aluno. Mas não é bem assim, tem vários alunos que são nota dez, são excelentes que sentam lá atrás.
(alunos do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Nesse itinerário, seguem outros estudantes e grupos isolados, que igualmente desenvolvem práticas voltadas para o afrontamento da “ordem” estabelecida pela direção, técnicos e professores; ações que têm um sentido de resistência e de contestação e que escapam de um planejamento racional ou das discussões em assembleias, como na tradição moderna. É como se houvesse apenas um pacto silencioso no sentido do afrontamento da ordem estabelecida no currículo oficial.

F – Aí, as estratégias para escapar da disciplina? É correr para o banheiro? É o que mais?

- Pular o muro.
- Sair pela garagem.
- Faz um carimbozinho original para ir embora mais cedo.
- “Caboetou.”

F – Esse carimbozinho aí, é ?

- Nós pegamos lá em cima, para poder sair fora.
- Pede a Rosa: “Dois reais, dois reais.”
- Está aqui o carimbo.

F – Para sair, tem que levar o carimbo?

- Olha o carimbo dele aqui.
- Sai na hora.
- Falando com o Seu Raimundo: “E aí seu Raimundo?” “Pode passar.”
- Tem que levar o carimbo da Rosa. (Riso).

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos bagunceiros”).

Estes *saberes práticos* vão produzindo inovadoras formas de confrontar o currículo oficial e a cultura dominante, presente neste. Cada grupo vai *inventando* suas estratégias *político-culturais* e, aos poucos, a estrutura do currículo oficial está minada; muito do que é planejado toma outra direção, obtendo êxitos pela metade ou até significando grandes fracassos. Essas experiências vão produzindo um *capital contestatório*, que é incorporado pelas culturas juvenis dominadas, dentro das escolas, e que é passado, por meio das experiências, dos grupos veteranos na escola para os que estão chegando. Assim, com este *sentido* circulando nos encontros intersubjetivos, vai se gestando grande quantidade de *práticas contestatórias* que passam a integrar os traços identitários de determinados grupos. Desse modo, é que pelas práticas desenvolvidas se denuncia o grupo autor. Mesmo os sujeitos desaparecendo, como é comum acontecer em algumas situações na escola, os atos praticados, em muitas das vezes, deixam as marcas identitárias dos sujeitos praticantes.

5.3.1 As charges como elemento de protesto e resistência

O repertório de práticas, portanto, vai se ampliando e evidentemente depende do contexto cultural de cada currículo e escola e da dinâmica das relações que aí se estabelecem. Nossa investigação revelou, como já referido, que existe na escola pesquisada, um elemento que unifica estas práticas – o sentido de resistência e contestação – e que, este é intercambiado como *um pacto silencioso* que mobiliza comportamentos e práticas nitidamente insubmissas. Este elemento integrante do currículo e da cultura escolar, como outras situações do cotidiano deste, é expresso, dentre outras formas, por uma prática comum da cultura juvenil da escola, ou seja, o hábito de fazerem-se *charges* e desenhos que esboçam professores e funcionários com alguma característica ou traço identitário ressaltado ou exagerado.

Observamos que este comportamento tem como significado celebrar ou demonstrar desaprovação em relação a alguma marca apresentada como dominante na figura do seu inspirador. Dependendo do traço ou característica exagerada e explicitada, gera-se um constrangimento ou um contentamento por parte de quem está sendo exposto como centro do desenho. No primeiro caso, é exagerado um aspecto, transformado em algo negativo do sujeito-alvo, neste caso, produz-se o efeito de exposição pública de um aspecto identitário trabalhado pelos produtores como algo indesejado e a ser lamentado por seu possuidor, o que produz, via de regra, indignação e a necessidade, por parte do detentor, de inibir-se aquele traço ou característica; outros se sentem elogiados e festejados, sendo a charge, nesse caso, de natureza positiva e motivo de alegria e envaidecimento. Assim sendo, tematizamos esta prática como *política*, no sentido, portanto, de que ela serve à *gestão de interesses*, mobiliza processos e redefine ações e comportamentos. Na escola, circulam narrativas que aludem a casos de professores e funcionários que “saíram de circulação”, mediante licença médica, ou até “mudaram radicalmente de atitude, com medo da execração pública”, como declararam alguns alunos do 3º. ano, em conversas informais conosco.

A Coordenadora de disciplina, por exemplo, aparece rotineiramente grafada e expressa em várias delas. Numa entre outras a que tivemos acesso, ela aparece caracteristicamente desenhada, com seu corpo de mulher, relativamente bem desenhado, com traços razoavelmente postos, a forma do corpo, os seios avantajados, o corpo rechonchudo etc, porém, em vez de um rosto feminino, aparece a cabeça de um cão supostamente *pitbull*, latindo e olhando para os lados, como à procura de alguma presa. Esta charge é provocadora de risos em amplos segmentos da escola, servindo até mesmo para as gargalhadas das outras coordenadoras integrantes do grupo gestor da escola. Uma das coordenadoras mantém o hábito de colecionar estas charges e detém em seu armário uma coleção de número significativo. Numa ocasião flagramos esta pessoa com a porta de seu armário aberta e, num ato atrevido, insinuamo-nos na intimidade do móvel e começamos a admirar a referida coleção. Nossa curiosidade e admiração pelo material envolveu a funcionária, que, num ato inesperado, quase de irreverência, passou a exhibir as peças. Com um sorriso maroto, ia mostrando-as e fazendo breves comentários sobre a

origem de cada uma e seu inspirador – normalmente funcionário ou professor. Quando sugerimos a possibilidade de tirarmos cópias delas para utilizarmos em nosso trabalho, de repente, como que *acordando de um transe*, a funcionária mudou de expressão, recolheu-as e, agora *em tom de coordenadora*, guardando-as, declarou meio oficialmente que: “isto é registro da indisciplina e da falta de respeito dos alunos pelas autoridades que fazem a escola, e que, portanto, deve ser omitido e destruído e nunca revelado e divulgado”. Para não aumentarmos o mal-estar momentaneamente gerado, enveredamos pela temática da indisciplina de alguns alunos, que se transformou logo num monólogo da funcionária sobre “a difícil tarefa de educar estes indolentes”.

5.3.2 A prática de apelidar como forma de destituição do sujeito

Outro mecanismo largamente utilizado pelas culturas juvenis dominadas na escola é a atitude de pôr apelidos. A prática de apelidar, em geral, revela-se, nas entrevistas e nas conversas informais, como forma de *destituição* do sujeito, no sentido de *desconstruir* alguns traços ou significados que elevam ou atribuem valor ao indivíduo no espaço curricular ou escolar. Em menor escala, conforme constatamos na pesquisa, o ato de apelidar também pode servir para distinguir alguém carinhosamente e como gozando de apreço de quem o faz. Na escola pesquisada, funcionários e professores são constantemente alvo dos apelidos, representando uma forma de confrontar pessoas, pelo que significam no desenvolvimento da proposta do currículo oficial e/ou na estrutura de poder daquela. Por este mecanismo, é enfraquecido *o outro*, o opositor, pela ironia e sarcasmo, produzindo muitas vezes um efeito *destrutivo* na auto-imagem que alguns trabalham por elaborar e manter no território do currículo e da escola. A prática de apelidar funciona assim, como mecanismo discursivo oposto ao sentido formal do discurso oficial, implicando uma desconstrução referente à *respeitabilidade* dos nomes e dos títulos associados a pessoa.

Para confrontar a titular da Coordenação de disciplina e o que ela representa no currículo atual em movimento, por exemplo, e em decorrência do tipo de

relacionamento que ela estabelece com os alunos, enfatizando sua postura austera e respeitável, e se diferenciando dos estudantes por seus títulos, inclusive de pós-graduação, foi cunhado por eles o codinome de “pit” para a referida funcionária, numa evocação à raça de cão feroz denominada *pitbull*. Nas entrevistas realizadas com os grupos, aparece, com frequência elevada, referência a situações na quais a *Pit* é a personagem central. A funcionária se tornou uma figura folclórica no cotidiano escolar e serve, muitas vezes, para testar a insubordinação e a natureza desafiante de alguns grupos, em relação à Direção e ao que ela representa na escola para eles. Não obstante a auto-imagem trabalhada pela funcionária, vejamos neste recorte de uma entrevista, como ela é evocada comumente e, podemos ainda pensar nos *estragos* que estas *práticas discursivas* provocam na imagem da mesma.

- A famosa *Pitbull*.

F – Ah, tem a *Pitt*, o que vocês fizeram com a *Pit* que a *Pit* desapareceu?

- Matamos. (Risos).

- Quebramos o pescoço dela.

- O “carro preto”³⁷ levou ela. (Risos).

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos bagunceiros”).

Em outra entrevista, entra em cena a figura de um professor que é apelidado de “caipora”, fazendo alusão ao seu hábito de fumar. Investigamos melhor a situação e constatamos que ele é um professor de Física, profundamente conhecedor da matéria, porém, como é sisudo, é tomado como *convencional* e autoritário. Para “desbancá-lo de sua posição de sabichão” (como declaram alguns alunos do 2º. ano), ele é associado negativamente a um aspecto que hoje é *criminalizado* na sociedade e na escola, ou seja, o tabagismo. Um detalhe curioso que observamos ao longo desta entrevista, é o fato de que ao longo destas alusões ao professor tabagista, dois alunos estavam fumando.

(37) Referencia a um boato que se espalhou pela periferia de Fortaleza, sobre um carro preto que sequestrava crianças.

- O [*nome de um professor*] é uma caipora, uma carteira velha de *Wessi*.
- O [*nome de um professor*] é um *Wessi* ambulante.
- O pulmão dele está só a pedra.
- O [*nome de um professor*] é um *Wessi* ambulante.
- Pode ver que ele só tem barba, seco, seco. (Riso)
- Encardida a barba.
- Tirar a barba todinha não fica nada
- É amarelo.
- Se furarem ele vai sair só a fumaça.
- A barba dele é só nicotina.

(Alunos do 2º Ano – do “grupo dos bagunceiros”).

5.3.3 Confronto do *Código de Ética* e das técnicas disciplinares

Aprofundando as compreensões referentes às práticas de resistência e enfrentamento da perspectiva oficial do currículo, observamos que o *Código de Ética* se apresenta como um dos alvos preferenciais para os ataques e práticas de contestação e enfrentamento das técnicas disciplinares. Este prescreve, no item 2 (dois), por exemplo, que: “Óculos escuros, bonés e boinas não serão permitidos”. Esta norma de conduta é tomada por alguns grupos como preconceituosa e intolerante, na medida em que a Direção e alguns professores afirmam que “os mesmos são objetos típicos de malandros e vagabundos, para não dizer de marginais” – como dizia boa parte dos docentes em conversas na sala dos professores, no intervalo. Esta visão parece bastante parcial e reflete concepções e compreensões identificadas com o conteúdo elitista da cultura dominante.

Recortando um diálogo com um grupo, localizamos as seguintes falas, que desvelam as percepções que estávamos traduzindo.

- Eu não concordo com esse negócio de não deixar boné, não tem nada haver eu acho que não atrapalha, você estar com um boné vai atrapalhar a aula? Tudo bem não faz parte da farda, mas não tem nada haver.
- Disseram que o boné porque tinha alunos botavam droga debaixo do boné, mas como eles vão evitar?
- Tinha que vir nu, sem caderno e sem nada.
- Tinha também que proibir a mochila porque pode colocar muito bem na mochila, agora só um negócio desse...

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Em algumas entrevistas com grupos de alunos, ouvimos a declaração de que “não é porque alguém usa boné que é marginal”. Para esses alunos, o boné, os óculos escuros ou até a boina, são artefatos identitários próprios de alguns grupos, e pretender exigir que eles sejam abandonados é o mesmo que exigir de uma garota, de 18 anos, que ela abandone seu salto alto ou ainda seus brincos. Para eles, estes artefatos integram a auto-imagem, sua identidade e não podem ser simplesmente retirados ou suprimidos. Os que os proibem não consideram o valor simbólico atribuído a estes objetos por quem os usa, apenas consideram a sua própria atribuição de valor – que no caso é negativa. Esta exigência do *Código* tem, na opinião de alguns grupos, poucas possibilidades de ser atendida, pois, para os alunos, “ela não é razoável, não tem fundamento, é meramente autoritarismo; então resta burlar, afrontar, desautorizar” (Alunos do 2º ano – do “grupo dos manos”).

Assim sendo, colocam o boné ou a boina dentro das calças, na parte da frente, e, estando nos corredores ou no pátio, olham para os lados e, não vendo a *Pit* ou algum seu coordenadores auxiliar, arrastam-no de dentro das calças e o põem na cabeça. Em seguida, saem pelos corredores e pelo pátio, aparentemente felizes por estarem como gostam, vestindo-se com os apetrechos que lhes convêm.

Um aluno do 2º. ano, durante uma entrevista, declarou que

- Não é exatamente para desafiar a direção e a *Pit*, a questão é estar como se sente bem; sem nosso boné as “minas” não nos olham do mesmo jeito, é como se não nos reconhecesse. Desafiar

a *Pit* é bom, é desafiar a “dondoca” da diretora, que fica querendo que a gente se comporte como os “babacas” educadinhos dos filhos dela. Ela esquece que nós não estudamos no “7 de setembro” (escola), nem vivemos passeando de *Honda Civic*, como ela faz com eles. Nós não vestimos as roupinhas de marcas que os filhos dela usam. Nós somos assim, diferentes, e ela precisa saber disto, aceitar isto, por bem ou na marra.

(aluno do 2º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Este discurso expressa um sentido claro, por parte do aluno, de resistência a uma ordem diferente, estranha à sua e que busca enquadrá-lo, “dominá-lo” e “subjugá-lo” culturalmente, existencialmente. Dessa compreensão decorrem determinados tipos de comportamento que quase invariavelmente são compreendidos de forma superficial pela direção e pelos docentes, que não compreendem os sentidos e significados em jogo nestes processos.

Presenciamos, noutro momento, a caminhada de um aluno numa das galerias da escola, quando de súbito ele foi interrompido pela aparição da coordenadora de disciplina, a *Pit*, que logo gritou em tom grave:

- Ei garoto, me dê este boné aqui. Você sabe que é proibido. Você não está em sua casa na hora do almoço!

Quando ela percebeu nossa presença, foi logo justificando:

- Professor, nós aqui temos que fazer dessa forma, botar moral nessa menina, “colocá-los nos trilhos”; do contrário, amanhã eles vão assaltar o senhor e a nós, amanhã!

Destaque-se nesta fala a compreensão, por parte da funcionária, da existência de dois mundos diferentes – o dos populares (alunos “bárbaros”) e o dos educadores (“civilizados”) – e da necessidade de o segundo dominar o primeiro, sob pena da ordem social existente sofrer as conseqüências. Assim, configura-se, de forma micrológica, uma luta entre mundos diferentes em que o primeiro se articula para colonizar o segundo, com seus significados e valores.

O aluno referido saiu correndo em direção ao banheiro e a funcionária atrás dele. Quando retornaram, a coordenadora estava segurando-o pela camisa, ao ombro, declarando que “ele iria dar conta do boné na direção ou seria suspenso”. Como o boné desaparecera imaginei que ele estivesse de volta para dentro da calça, na parte da frente, pois, segundo eles, “a *Pit* não mete a mão aqui”.

Neste instante, como que num gesto sincronizado e de cumplicidade, num *ritual de salvação* dos colegas, aparecem mais dois ou três estudantes, em cantos opostos do pátio, equidistantes da *Pit*, a exibirem óculos escuros e boné. Numa conversa posterior, eles declararam a nós que: “quando um estar em apuros é necessário ajudá-lo, afinal ele não está fazendo só por ele, ele está brigando por um direito que é nosso e não pode ser detonado, precisa ser salvo por seus companheiros, por seus manos”. A coordenadora, visivelmente perturbada com a cena e, certamente, sentindo-se desautorizada em sua função, saiu andando rápido em direção a um deles, largando o primeiro e, olhando para os outros, gritava: “eu conheço vocês, não adianta se esconderem, eu vou buscá-los na sala de aula ou no banheiro, aonde vocês se meterem”. Os alunos saíram em desabalada carreira, cada um para um lado, buscando despistar a funcionária. Como a escola é suficientemente grande, quase sempre eles conseguem êxito neste intento. Em pouco tempo, a Coordenadora retornou, com a respiração forte e ofegante e, visivelmente cansada, declarava que “lembra do rosto deles e que mais cedo ou mais tarde os pegará”.

Alguns alunos do 2º e 3º anos, numa conversa sobre o mesmo tema, declararam.

- Eu acho que os alunos fazem de propósito, quando ela está aqui, os alunos fazem de propósito, saem da sala, quando ela não está, todo mundo normal. Eu acho isso.

F – Você concorda?

- Concordo. Como ele disse.

[...].

- Quando ela não vem, que eu acho que são dois dias na semana que ela não vem, a escola fica normal, calma, todo mundo nas salas assistindo aulas. Mas quando ela vem, os alunos implicam, saem logo, ficam correndo, se escondendo dela.

F – Então, ela provoca nos alunos o gosto de fazer exatamente...

- O que não é para fazer.

F – Como tu vê isso, por que isso?

- Deve ser raiva do controle, maldade, o gosto de brincar com ela, ver ela correndo atrás dos alunos, chama o guarda: “Pega ele ali, vai ali, ele está ali.” Eu acho é graça dela, uma senhora daquela podendo estar normal não, fazendo aquelas besteiras

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos meninos gays”).

Chamou-nos atenção, ainda, no episódio relatado, a fala do aluno destacando as diferenças sociais entre eles e os filhos da Diretora. Fica evidenciado que ele reconhece as desigualdades e busca assegurar seu espaço dentro da escola, de ser como ele efetivamente o é, com suas diferenças de hábitos e comportamentos que são negados pela diretora e por suas prepostas. Esta atitude de não se acomodar às regras e normas “da” diretora – a “dondoca” de outra classe – pode ser lida como um esforço insubmisso de reafirmar suas diferenças e, ao mesmo tempo, a declaração de uma luta para exigir o direito de ser diferente, de se manifestar como tal.

Outro aspecto a considerar refere-se à disposição de confrontar a ordem burguesa, expressa pela diretora e seus significados e, portanto, o estabelecimento desse ímpeto de resistência, não obstante os riscos evidentes e claros decorrentes destas atitudes.

- É só manter a imagem, essas propagandas velhas enganosa do escola, quer investir mais... a diretora aí com carrão, grêmio com reformas e a gente não vê nada para a melhoria dos alunos.
- Chega de falso luxo, de aparência, cadê os recursos de aula?
- O Grêmio não assiste uma aula e passa.
- O Grêmio não faz nada também.

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos bagunceiros”).

Este aspecto se torna mais forte, quando observamos outros grupos que reclamam da perspectiva oficial da escola e do currículo, mas que em geral se rendem a ela. O ato de afrontar a diretora e suas coordenadoras tem riscos e os discentes insubmissos assumem isto. Eles podem ser suspensos, transferidos e até expulsos, o que significa, entre outras desvantagens, ficar malvisto em casa, ser separado dos amigos e, por último, afastar-se da promessa de que “ser aluno do [*nome da escola*] é assegurar sucesso na vida”. Assim, é estabelecido um jogo de micropoderes, podendo-se perder e ganhar, estando em cena representações sobre o certo e o errado, o permitido e o proibido, onde as identidades se confrontam, buscando assegurar seus textos e significados, suas possibilidades de existência no cenário curricular. Merece destaque também a cumplicidade dos membros do grupo, o compartilhamento com significados intersubjetivos que colocam a resistência e o afrontamento da ordem oficial, dominante, como algo a ser fortalecido, apoiado e assumido, não obstante seus riscos. Isto porque este jogo pode ser entendido como marcado por lances sutis, que são ensaios de liberdade e autonomia, mas, ao mesmo tempo, podem significar demarcação da subjugação e dominação.

5. 3. 4 A sala de aula como espaço para disputas e resistência

Outro espaço onde se desenvolvem as tramas da resistência é a sala de aula. Para melhor compreendermos este espaço curricular, passamos em média dois meses assistindo a aulas, com alunos e professores, nas salas de aula de 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos, concomitantemente, fazendo observação participante e conversando com professores e alunos, ao início e/ou final delas. Muitos aspectos importantes do encontro pedagógico saltaram, mais uma vez, aos nossos olhos, porém, focamos a visão nas questões mais ligadas à cultura, ao encontro entre culturas diferentes e à dinâmica do exercício de micropoderes neste mesmo espaço.

Dois aspectos, entre tantos, chamaram nossa atenção como marcantes na mobilização das questões culturais e, portanto, dos significados e valores, das visões de mundo que envolvem os grupos e os sujeitos que ali convivem. De um lado, as atitudes do professor, e, de outro, a natureza do conteúdo apresentado e articulado em sala. Estes dois pontos dinamizam as relações e as trocas culturais na sala de aula, de maneira mais livre ou gerando interdições.

O primeiro aspecto revelou-se importante, notadamente, pelo papel do professor como gestor da situação educacional que ali se desenvolve e, portanto, pela sua ascendência em relação aos aprendentes. Esta condição faz do professor uma figura central no encontro pedagógico e sua atitude em sala, pode implicar, no limite, abertura do diálogo e mobilização de saberes ou de travamento das relações e de obstaculização das trocas de conhecimentos e experiências. As atitudes do docente estão assim, ligadas a dimensões político-culturais mais amplas e se inscrevem em concepções educacionais e sociais que vão desde as perspectivas democráticas e construtivas até as compreensões tradicionais e, portanto, diretivas e autoritárias. Evidentemente, existem as atitudes intermediárias, que em nossa pesquisa apareceram pouco visibilizadas pelos alunos e, portanto, menos impactantes dos cenários educacionais.

Os docentes que têm a primeira atitude referida, os democráticos, mesmo tendo tido uma formação em universidades que privilegiam a cultura dominante e seus significados e valores, mantêm-se abertos ao diálogo com a cultura popular e dominada, possibilitando, assim, situações educacionais marcadas pelas relações mais autênticas e verdadeiras e assim possibilitadoras de descobertas e de crescimento pessoal e grupal. *Os rituais* da gestão do ambiente instrucional, mobilizados por estes docentes, caracterizam-se pelo acolhimento dos diferentes e pelo direito à expressão de todos e todas, assegurando uma dinâmica educacional e cultural marcada pela fruição e pela horizontalidade nas relações. Em geral, atribuem tarefas e responsabilizam sujeitos, ensejando um ambiente onde todos se acham valorizados e respeitados e chamados ao respeito mútuo e ao compromisso em relação ao processo que ali se desenvolve.

O conteúdo que estes docentes trazem e apresentam é, em geral, contextualizado e articulado a situações da vida concreta e cotidiana dos discentes. Observamos que estes professores buscam estabelecer relações entre o saber elaborado e a vida dos aprendentes, buscando significar as atividades educativas de modo a que elas sejam compreendidas como referente à existência e à vida concreta dos educandos. Assim, observa-se um esforço de trabalhar com exemplos e referências ao cotidiano dos alunos, valorizando suas práticas culturais e significados. Há apelo às situações que envolvem as “idas e vindas a escola de G.O.L. (grande ônibus lotado)”; “jogar uma pelada (bola) com o pranchão no chão (pé no chão), na poeirada (campo sem piso)”; “a panelada, a buchada e as tripas assadas (como alimentos populares)”; “as canas (cachaças) do final de semana”; “os bonecos (confusões) botados (feitos) depois de ter tomado umas canas”; “as carreiras dos homens (da polícia)”; “a TV e o rádio que pegam (sintonizam) com uns tapas na lateral”; “os relas (carões) dos pais”; “os ralas buchos (fórrós) do sábado”; “o espoca bucho (refrigerante barato, de marca desconhecida)”, entre outros.

Este *reconhecimento* e, de certo modo, *valorização* da cultura popular e de seus signos e significados, pelo professor, estabelece, até certo ponto, uma relação de respeito e acolhimento ao *universo cultural* do discente, pela escola e pelo currículo, representada em sala pelo docente, e estabelece um processo de trocas e diálogo entre a cultura livresca (erudita) e a cultura popular, que pode ser fundamental no processo educativo pretendido pela escola, ou seja, a compreensão de que, para educar com autenticidade e autonomia, temos de acolher o universo cultural do aluno, buscando melhorá-lo e qualificá-lo.

Estes professores que assim desempenham seu trabalho são reconhecidos pelos alunos na escola, como “amigos” e “companheiros” e, constantemente, aparecem nos corredores e no pátio rodeados deles. Nas reuniões de professores e com a Direção, evitam as compreensões reducionistas sobre o universo do alunado e suas possibilidades e limites. Assim, rejeitam os discursos e afirmações que representam os alunos dos setores populares como sendo aqueles que, “não querem nada com a vida,

desinteressados e moleques e que vivem beirando a bandidagem e, portanto, precisam ser disciplinados e domados para que a ação educativa da escola tenha êxito” – como alguns fazem. Nas *charges* elaboradas pelos alunos, estes docentes são grafados de forma cuidadosa, positiva, não se permitindo distorções nos traços nem deslizes descaracterizadores, que possam sugerir algum aspecto ou traço negativo; aparecem, em geral, sorridentes e tranqüilos.

Numa entrevista, alguns alunos do 1º ano caracterizam os dois tipos, demonstrando que polarizam, em suas percepções, entre os democráticos e os tradicionais.

- Existe algum que só fica do lado dos alunos?
- Tem, isso tem.
- Tem professor na nossa turma que fica.
- Tem professor que entende o aluno.
- O professor de Geografia fica mais do lado dos alunos do que da diretora. Teve um exemplo que eu fui tomar água e ela me pegou, ela me leva na sala para saber por que eu estava fora de sala, aí pegou e disse assim: “Eu vou dar uma suspensão nele.” Ele tomou as dores, ele disse que não era para dar suspensão porque ele tinha permitido, foi com a ordem dele que ele deixou eu sair só. A gente chega: “Professor, não estou a afim de assistir sua aula não.” “Fica fora de sala, vá lá para a biblioteca e diz que eu mandei fazer um trabalho.”
- Até o professor de português, o [*nome do professor*] era bem legal, não tinha um aluno que não gostasse dele...
- Mas aí voltou a antiga professora que é o cúmulo. Não é falando mal da professora, mas é porque ela é chata.
- As vezes, ela é muito tolerante, ela tolera muitas coisas..
- O [*nome do professor*] era o tipo do professor que explicava a matéria, fazia com que o aluno entendesse. Ela não, ia explicar, não entendeu problema teu.
- Por meio de brincadeiras ele envolvia o aluno, até quem não gostava da matéria de português começava a gostar por causa do professor. Acho que professor para jovem para adolescente, ele tem que saber, ele tem que entender principalmente, tem que saber envolver o aluno no assunto.

- Eu acho que o professor para adolescente tem que ser o professor jovem, porque aquele mais antigo, já está formado há muito tempo, já tem aquelas regras, aquele rigor que não quebre as regras dele e pronto. Ali já deveria ser um professor para gente mais velha. Para ensinar a nossa faixa etária de quinze, dezesseis, o professor que foi formado agora, já tem experiência mas foi formado agora, foi formado recente, já sabe como trabalhar com o jovem.
 - Não que a gente acha que o professor vai liberar mais a gente vai deixar a gente fazer bagunça, mas sim que ele vai entender melhor a gente.
- (Alunos do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Os docentes identificados com a segunda perspectiva, os tradicionais, são, em geral, bastante conservadores, adotando as perspectivas do *status quo* vigente, como “naturais” e desejáveis. Assim, reconhecem a cultura dominante como a referência primeira para a formação dos educandos, assumindo de forma inquestionada a separação entre “alta” e “baixa” cultura, reservando a esta última os caracteres de rude, atrasada, desclassificada e incompetente. Considerando que a sala de aula da escola pública, como da escola pesquisada, é predominantemente freqüentada pelos setores populares e, portanto, por sujeitos pertencentes à denominada cultura popular ou dominada, isto traz de logo uma dificuldade e um travamento nas relações e nas trocas culturais e educacionais.

O conteúdo apresentado por eles tem uma predominante natureza técnica e é sempre apresentado como conhecimento a ser introjetado para ser cobrado profissional e tecnicamente. Há uma pretensão de tratar o conhecimento pelo conhecimento, como se este tivesse apenas o sentido de alimentar as provas de concursos e vestibulares. Quando este tipo de docente vai além da exposição técnica, traz de forma veemente a visão de mundo da cultura dominante, seus valores, narrativas e textos, e quando se refere a “outra” dela, a dominada, o faz sempre para destacar a superioridade da primeira e os limites e atraso da segunda. Não raro, a cultura popular, com suas representações e práticas, é tomada de forma negativa, enfocando-se aspectos que servem para ridiculizá-la e desautorizá-la e, portanto, para afirmar a necessidade de sua negação pela escola e pelos que a fazem. Este recurso às comparações se manifesta nos exemplos e exposições dos temas e nas orientações existenciais concedidas aos alunos que, como já referido, se

revestem de um “moralismo” que não raro toma a cena e o discurso destes docentes. A cultura erudita, dos segmentos privilegiados, é assim recorrentemente apresentada como desejável, superior e a única a ser celebrada, valorizada e adotada na escola, devendo ser incorporada pelos educandos, tornando-se este o sentido da ação educativa da escola e do currículo.

Os rituais pedagógicos são marcados pelo formalismo e pela distância nas relações.

- É como a gente estava falando, há professores e professores! (...) Mas agora, ano passado, tinha um chamado [*nome do professor*], de Geografia.
- Ahá!
- E ele era assim, um ditador.
- “Faça um mapa de todas as capitais!”
- Ele colocava uma distância enorme entre aluno e professor.
- Muito próximo da gente, havia essa distância entre professor e o aluno.
- Aqui ele colocava uma distância *enorme*, que não dava relacionamento; a matéria se tornava chata.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos CDF”).

Em geral, o aluno, por sua origem nos setores populares, é tratado com descaso e o relacionamento entre as partes envolvidas no encontro pedagógico fica difícil, com regras bastante fechadas.

- Tem professor que não pode fazer nada, não pode se levantar que: “Vai para a coordenação, não sei o quê.”
- Tem um professor que chamou foi a gente de vagabundo.
- Um bando de merda.
- (todos falando ao mesmo tempo) ... disse que era marginal.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos bagunceiros II”).

Estes rituais desenvolvidos por estes docentes, tornam o ambiente educacional artificial e tenso, implicando, não raro, atividades enfadonhas e que visam apenas à nota como resultado. Destaque-se o fato de que existem em sala os alunos que assumem esta perspectiva educativa e legitimam esta atitude pedagógica. O engessamento das relações, materializado num conjunto de técnicas disciplinares bem definidas, faz parte dos componentes da nota, assegurando-se a avaliação como um elemento de controle e domínio da sala. Nesse contexto, o docente se coloca como a autoridade máxima, que não divide poder e que, portanto, busca centralizar em si todo o desenvolvimento do processo educativo. O texto seguinte, de uma entrevista, foca isto.

- Certos professores querem impor moral assim no grito, eu não acho que isso é certo. O professor tem que conquistar o aluno, tem que despertar o interesse dele.
- [...].
- Torna aquele aprender ali mais interessante, a gente aprende com mais facilidade. A [*nome da professora*] não, ela passa meia hora brigando, gritando isso, botando moral, quando vai dar aula a turma está desinteressada.
- [...].
- Parece que ela quer descontar o estresse dela na gente, porque ela só chega com briga, ela ameaça logo.
- Fora de sério.
- Ameaça logo, se fizer qualquer bagunça vai para fora, vai para a lista negra, vai para a coordenação.
- Não tem nenhuma sala que não tenha uma lista negra dela.
- Semana passada lá na sala, ela botou, uns doze, dez, oito para fora.

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

Em mais uma entrevista, constatamos a mesma percepção.

- Tem muito professor que eu já vi querendo prejudicar o aluno, querendo “ferrar” o aluno.
- Não pode olhar para a minha cara que já tira um ponto negativo, olhou para mim: “Menos um!” “O que foi que eu fiz!?” “Menos um.”
- A professora de artes – graças a Deus que agora é um homem dando aula – ele ensina mas bota para ferrar nas provas, bota para moer. Ela, no dia que ela estava menstruada, você nem podia olhar para a cara dela: “Menos um! Qual é o seu nome aqui?” Era desse jeito.

- Na sala de aula quando fazia uma roda e tal, conversando, eu apressado fazendo o meu trabalho para entregar de... valendo ponto e tudo que eu estava precisando. Pediram um voluntário para ler, aí ninguém se acusou: “Você quer ler?” “Não, não quero não” “Você quer ler?” “Não professora, não quero não.” “Você quer ler?” “Não, não quero não” Aí eu olhei para a cara dela assim, ela: “Você vai ler?” Eu disse: “Não professora, eu estou terminando um trabalho para entregar valendo ponto que eu estou precisando.” Ela: “Como é o seu nome?” “[nome do aluno]” E me deu um ponto negativo. Aí eu disse: “Ih, o que foi?”
 - E aquela professora de física que tinha morrido.
 - Aí no outro dia ela chegou de novo: “Você, negativo.” “Ih, está direto!?” Ia zerar o meu nome.
 - E o professor de física que tinha morrido.
 - Eu fiz a prova, todo mundo tirou nota baixa, eu acho que a nota maior foi um dois, sete e meio foi só de um, a maioria do pessoal ficou com nota baixa, um e meio, dois. Está certo, aí ele passou um trabalho para entregar para ele, valendo nota, para ajudar e tal, nota boa.
 - Ele botava para derrubar.
 - O meu tio chegou a falecer, eu faltei a semana todinha. Aí eu fiquei, quando foi na próxima semana, ele tinha passado um trabalho e tudo, eu peguei: “Professor, entregar aqui e tal.” Ele olhou assim para a minha cara, eu expliquei que ocorreu isso, aquilo e aquilo outro, não tive condições de ir para aula e tudo, ele: “Está certo.” “O senhor não vai receber não?” “Não!” Eu expliquei para ele bem direitinho: “Ah, está certo meu filho.” E eu pensei que ele ia aceitar: “Vai receber não?” “Vou não!” Aí pegou e me deu um na média.
- F – Quer dizer, então, que aqui na [nome da escola] as relações não são democráticas?
- Não. Eu expliquei a situação e tudo mas foi mesmo que nada.
- (Alunos do 1º ano – do “grupo dos NERD”).

Desse modo, esse tipo de docente se coloca rotineiramente como alguém superior hierarquicamente e que não deve se aproximar muito dos alunos. Sendo distante, muitas vezes entra em conflito com os alunos em razão de reservas e expectativas em termos da relação formal e técnica.

- Teve um exemplo de um rapaz da sala vizinha da gente que ele não entendeu: “Professor não entendi.” Ele pediu para o professor explicar umas três ou quatro vezes, que ele não estava

entendendo, o professor disse que ele estava fazendo hora com a cara dele e chamou a Pitbull. A Pitbull deu o maior esparro nele.

- E a gente fala para a diretora trocar os professores, botar outro que ensine a gente, só que ela não concorda.
- Já foi feito abaixo-assinado. Porque se a gente leva para lá os professores ficam com rixa, diz assim: “Esse aluno não gosta de mim eu vou marcar ele.” E marca o aluno.

(Aluno do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

As expectativas referidas muitas vezes se convertem em disputas de poder que dificultam o encontro pedagógico ocorrente na sala de aula.

- Eu adoro todos os meus professores [...] Só tem um professor que graças a Deus não é mais o meu professor, eu não gosto muito dele, mas os outros eu gosto de todos, sou amiga de todos, converso...

F – Esse, você não gostava por quê?

- Assim, eu já peguei ele na escola anterior, eu já fui aluna dele no primeiro ano na antiga escola, tem professor que diz que não marca: “Professor é certo e não marca.” Mas ele marcava e eu fazia parte de uma galerinha que ele marcava, dizendo que a gente conversava. Um dia eu perguntei uma coisa e ele, ele disse que não ia responder por que eu estava conversando, diz ele que eu estava conversando, eu não estava conversando. Aí ele pegou e começou a dizer as coisas comigo, dizer que eu era não sei o que, começou a me julgar sem saber e eu não fiquei por baixo, eu comecei a falar as coisas com ele, a gente discutiu na sala, foi um aulão de sábado. Quando eu cheguei aqui, por coincidência ele era meu professor também. Aí pronto, eu não gostava dele, fiquei com mais raiva ainda. Ele saiu e entrou outro professor.

(Alunos do 2º e 3º anos – do “grupo dos forrozeiros”).

Em função dessa forma das relações, muitas vezes o clima em sala de aula fica difícil e se aproxima de atitudes desrespeitosas.

- Deixa de ser burro, não sei o quê.
- Tem certos professores também que são muito ignorantes, chamam a gente de burro, de cavalo.

F – É desse jeito?

- Tem professor que é assim.
- O professor de Física aí.
- O [*nome do professor*], chamando a gente de burro.
- O [*nome do professor*] é um mongolóide.
- Vai levar um tiro, vai ver.
- Tem aluno que vem armado para o escola.

(Alunos do 2º ano – do “grupo dos bagunceiros”).

Existem ainda registros de que este tipo de docente, não raro, se utiliza da avaliação como forma de controle e de punição dos alunos.

- (...) Ele pegou e disse mais: “Se você não mudar esse comportamento, você pode se considerar que você nem para a recuperação você vai, você vai direto é repetir o terceiro ano e não é aqui não, que se você tiver aqui eu não dou aula aqui não.” Ele falou foi assim.

(Alunos do 3º. ano – do “grupo dos manos”).

Este docente é, em geral, distante do alunado, não se misturando com os alunos nos corredores e pátio; prefere a sala dos professores e a convivência com o grupo gestor. Nas reuniões de professores e com a Direção, está sempre disposto a conceituar os alunos dos setores populares como desatentos, indisciplinados, relapsos, preguiçosos e de pouca inteligência, argumentando que em muitas circunstâncias se acha como que “estando jogando pérolas aos porcos”, referindo-se ao desinteresse daqueles por suas aulas e conteúdos.

Em relação a este tipo de docente, não raro, acontecem reações que beiram ou até concretizam atos violentos.

- São ignorante, eles.
- São ignorante.
- Fez foi chamar a gente de vagabundo, duas vezes.

- Tem um que nem ensina, chega lá joga a pasta dele e escreve logo na lousa: “exemplo tal, resolva aí.” Nem explica.
- Só senta lá e não dá nem bom dia.

[...].

- As nossas carteiras estavam todas fora do local, aí ele ficou com raiva e esculhambou a gente.
- As nossas carteiras estavam todas fora do local, aí ele ficou com raiva e esculhambou a gente.

[...].

- A gente aqui é marcado.
- Tem um professor que me marcou que está “empescoçado”, um professor que está “empescoçado”.
- Sei quem é.
- Todo mundo sabe quem é.

F – O que é empescoçado?

- Pronto para morte. (Riso).
- Empescoçado, se ele bancar sujeira...
- A galera passa o cerol.

F – Vocês alguma vez já chegaram assim a pegar pesado com o professor?

- Não, nós respeita, por que ele não respeita a gente?
- Queria matar o [*nome do professor*], aí não deu não.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos bagunceiros II”).

-
- Tinha um professor meu, lá no Moema, a outra escola que eu estudava, professor [*nome dele*] o nome dele, ele dizia que eu ia puxar carroça, me chamava de infeliz e dizia que reclamar comigo era a mesma coisa de estar queimando vela para defunto ruim. (riso) E dizia assim mais comigo, o mesmo professor [*nome do mesmo*], uma vez naquela brincadeira de rodar o livro no dedo, eu rodando o livro no dedo, ele disse assim: “Ei marginal, tira esse livro do teu dedo, infeliz! Esse livro é para ler, cavalo, burro!” Essa escola Moema Távora é de frente ao 7º Distrito, ele disse: “Teu lugar é ali dentro, infeliz! Dentro do 7º Distrito, preso, prisão perpétua para tu, infeliz!”

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

Observamos, em sala de aula, nesses desenvolvimentos, várias estratégias para confrontar e *desconstruir* este tipo de prática docente e, portanto, resistir a essa perspectiva de trabalho docente. Uma delas é criar situações em sala de aula que “ridicularizam” o professor, para desautorizá-lo em sua ação educativa, e em suas atitudes, buscando localizar e explicitar algum aspecto supostamente *negativo* dele. Em geral, destacam o tipo de voz do professor – *mansa* ou *apressada, estressada*. Sua barriga, seu nariz pronunciado – fazem-se comparações a algum animal, “o cara de rato”, “orelha de cachorro”, focinho de porco”, “bucho de elefante”. Os gestos, algum cacoete e, quando este ou aquele traço aparece, se entreolham e começam a rir, quebrando o clima formal e técnico que aquele tipo de docente exige. Nestas situações, aparece por parte dele, o gosto pelos discursos moralistas, que *exortam* os alunos pobres, dos setores populares, “sem educação” e sem gosto pela “educação de qualidade”, que os “classifica” e que os pode elevar socialmente, a se “converterem” a esta “fórmula” educacional – dos mais favorecidos – que os podem redimir socialmente.

Outra estratégia comumente observada, no sentido de impedir o desenvolvimento desse tipo de aula e de trabalho docente, é o que denominamos de produção de um conjunto de *comportamentos de negação da situação vivida em sala de aula*. Estes comportamentos ocorrem de forma orquestrada em sala de aula e se caracterizam por uma seqüência de acontecimentos. Quase invariavelmente, os professores de perfil mais tradicional iniciam suas aulas exigindo que os alunos coloquem as cadeiras de forma enfileirada, uma atrás da outra, e de modo equidistante. Em seguida, pedem silêncio e só iniciam o tratamento do conteúdo, depois de a turma se postar silenciosa e atenta em seus lugares. Só então se inicia o ritual de exposição do conteúdo. Logo, em seguida, é comum aparecerem reações, que tem um sentido de negar esta situação de sala de aula. De repente, aparece uma conversa paralela que provoca a reação do professor, que pede silêncio. Sem se saber de onde, ouve-se um “miado” brando. Depois um breve assovio, uma tosse ali. O professor começa a se irritar e faz uma admoestação, seguida de algumas ameaças. Quando retorna ao quadro, a situação se complica: são risos, arrastado de cadeira, miados, som de latido, conversas paralelas e o professor já não pode acusar um ou dois, pois quase todos, de forma orquestrada, estão

envolvidos neste processo. Depois de alguns gritos irritados do docente, a calma retorna, para, logo em seguida, iniciar-se novamente a mixórdia de vozes, ruído de animais, arrastado de cadeira e a aula do professor e seu conteúdo tornam-se quase inviáveis. É comum levantar-se alguns alunos conversando, como que ignorando a presença do professor, e saem e entram na sala, de maneira que parece que estarem numa peça de teatro a representar aqueles papéis. O docente permanece irritado, esbravejando palavras de desaprovação, descontrolado, e, os alunos trocam olhares de ligeira satisfação e de contentamento, como que a dizer: “conseguimos dismantelar, “dinamitar” mais está”. Estas atitudes são um tipo de *linguagem de negação* que busca reagir e resistir a este tipo de organização e desenvolvimento da aula. Como entendemos, é uma forma de negação da circunstancia que se estabelece em sala e que não é aceita por parte dos discentes. Como não existe espaço para negociação referente à organização da aula, resta negá-la, desconstruí-la e, portanto, impossibilitá-la.

Esta estratégia provoca, por vezes, o descontrole do docente que, não raro, fica furioso e faz ameaças, pois no seu ímpeto de controle da sala, nestas circunstâncias fica bastante perturbado. Uma reação do professor, nestes momentos, é escolher alguns alunos para serem punidos, “para que sirvam de lição para o resto da sala” – como declaram na sala dos professores, enquanto narram estes acontecimentos. A pena pode ir desde a diminuição da nota, por “indisciplina”, até o encaminhamento para a Coordenação da disciplina e/ou a Direção – para possível suspensão ou formas outras de punições. Daí, entra em cena outra prática de resistência, que envereda pelo mesmo terreno de força requerido pelo professor. Alguns grupos de alunos, nesta situação, inauguram uma relação mais atrevida com o docente. Eles passam, como declaram, a “peitar” o docente, significando tratá-lo com o mesmo apelo à força. Neste momento, as relações de poder se tornam menos sutis e passam a ser mais incisivas, mais tensas e ousadas. Os alunos mostram-se mais *atrevidos* e até *violentos*, deixando transparecer o sentido de que podem se tornar até *perigosos*, buscando, assim, imprimir força e respeito diante do professor e até mesmo de alguns alunos que podem expressar, nestas circunstâncias, apoio ao docente. Seria o correlato de ganhar espaço na força ou “na marra”, como dizem alguns alunos.

Os grupos identificados como “bagunceiros”, dentre outros, de vez em vez, usam deste artifício, produzem para si esta imagem, acrescida ainda de outro traço característico e contraditório em relação ao que estamos explicitando. Eles aparecem ao mesmo tempo como *figuras* brincalhonas e jocosas, “boas praças” que, portanto, cultivam a imagem de sempre estarem sorridentes e de serem avessos a tomar a vida de forma séria; estão sempre dispostos a “levar as situações da vida de forma leve, sem estresse e sem responsabilidade”, entretanto, de repente, aparecem como sutilmente apontando ou insinuando suas possibilidades de serem *violentos* e *perigosos*. E isto atribui a eles um traço de comportamento, uma *marca* que indica respeito e, muitas vezes, temor, por parte de muitos; neste sentido, eles se representam e são representados como um grupo ou uma identidade escorregadia, “camaleônica”, com a qual não é seguro estabelecer relações mais próximas. Assim sendo, estabelecem para si um campo de poder nas relações, uma fronteira além da qual ninguém se arrisca passar. Muitos professores e alunos declaram que é melhor manter com eles apenas “relações de boa vizinhança”.

Esta estratégia reforça determinadas identidades grupais na sala de aula e na escola e apresenta-se como forma *política* de assegurar os espaços de determinados grupos e, portanto, ainda, uma maneira mais irracional de enfrentamento e resistência a uma determinada perspectiva educacional, bastante imbricada com a cultura dominante.

Na fala seguinte, de um desses alunos, do 2º ano, esta situação se revela.

- Enfrenta.
 - Eu saio é da sala, viro as costas para ele, se ele falar besteira, eu mando ele dar...
 - Tem que enfrentar, porque senão eles caem em cima.
 - Manda ir para merda.
- F – Como é o enfrentamento, manda ir para a merda?
- Se falar besteira eu saio de sala.
 - Voadora no pescoço, dentada no olho.

(Aluno do 2º ano – do “grupo dos bagunceiros”).

Assim, chegamos a ouvir e a até mesmo presenciar, situações em que a violência surge como mecanismo extremado de se contrapor às formas de controle e dominação impostas pelos embates das relações de poder no espaço cultural do currículo escolar.

F – Pensando nisso, os alunos, a maioria sempre ganha, vocês acham... eu vi um depoimento, por acaso na cantina, semana passada, de um professor dizendo que tinha sido ameaçado por um aluno? Vocês vêem esses episódios por aqui, quando os alunos não conseguem fazer valer as suas vontades, chagam a esse ponto da violência, os professores tem medo, a direção tem medo?

- Não só aqui no escola, mas a maioria dos escolas, sempre tem aqueles metidos a “gangueiros”, que sabem tudo, que podem tudo, que matam, que não sei o que, que se garante na faca, que espera lá fora. Tem, sempre tem, aqui e acolá sempre aparece um “arrochadão”.

Esta estratégia, dentre outras, colabora para a gestação de um conjunto de formas culturais subjetivas identificadas com resistência cultural no espaço escolar e curricular. O que está em jogo, assim, é uma disputa de poder entre o esforço do disciplinamento e controle da perspectiva oficial e conservadora, de um lado e, de outro, o desejo de determinados grupos de cultura popular e dominada, de resistirem a este tipo de educação que os trata como carentes de “civilidade” e de “modernidade”. Identificamos mais uma vez em movimento, agora na sala de aula, a contenda entre a cultura dominante e a dominada. Entre o ímpeto de controle dos corpos e das mentes, da primeira sobre a segunda, e o desejo dessa última de assegurar suas possibilidades de vida e de manifestação além do projeto daquela para esta.

Percebe-se que estas contendas buscam auferir ganhos em termos de poder e de possibilidades de manifestação de determinados grupos no espaço escolar e curricular, alterando-se nesses movimentos a perspectiva curricular oficial, redesenhando-se, mediante as práticas cotidianas, o currículo. Por meio destas, empurram-se os limites e os controles de volta para o território do dominante, “diminuindo seu poder de expansão”, de dominação.

As entrevistas, em diversos momentos, revelam estes significados. Segundo alguns alunos, o enfrentamento dos professores e da Direção e de suas normas e prescrições unilaterais, pode resultar em novas normatividades e práticas diferentes das originalmente apresentadas por aqueles, e positivas para alguns grupos de cultura dominada e popular. Afirmam que alguns grupos, depois destes enfrentamentos e embates, se posicionam em situação mais vantajosa no território cultural da escola e do currículo.

Alguns alunos integrantes do 1º ano, afirmaram em entrevista que:

- Alguns [alunos] reclamam que a direção não faz tanta coisa, porque eles ameaçam, ameaçam e não cumprem com a ameaça deles.
- Porque segundo a regra do escola três advertências já seria um caso de uma suspensão e mais de três é uma expulsão. A direção não está cumprindo com esse dever dela de fazer valer. Por que? Se a gente vê eles fazendo, aí a gente: “se fosse a gente, ia acontecer coisa pior”. O que vale pra um, vale para todos, então deveria aplicar, o que foi dito no começo do ano era para ser aplicado. Mas parece que a direção tem medo de alguns alunos, volta atrás.
(Aluno do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Esta fala evidencia o recuo da Direção em relação ao cumprimento de determinadas normas que, pelas declarações dos alunos, foi sistematicamente confrontada e desafiada por algum grupo. Isto revela, mais uma vez, como nestes embates alguns grupos saem fortalecidos do ponto de vista de seu poder como integrantes do cenário cultural da escola, o que significa auferir ganho nas relações de micropoderes e, portanto, mais espaço para suas manifestações e, conseqüentemente, direito à existência no cenário curricular da escola. Isto implica um redesenho do currículo e um novo esquema de forças nas relações no território curricular e escolar.

Ainda na mesma entrevista, referem-se ao que eles chamam de “ganhar moral”, ou seja, assegurar determinada respeitabilidade junto à Direção, aos docentes e aos outros grupos da escola – o que interpretamos como conquista de mais espaço e poder no território escolar e curricular. Outro aluno salienta que:

- Eu acho que eles entendem, porque se eles vêem que a diretora e nem o pessoal da diretoria fazem nada, eles continuam fazendo, continuam bagunçando. Eles entendem que não vai acontecer nada com eles e eles fazem isso, continuam fazendo.

(Aluno do 1º ano – do “grupo dos roqueiros”).

Há, pois, a compreensão de que, por esses embates, alguns conquistam um poder diferenciado em relação a outros grupos no cenário cultural do currículo. Evidencia-se a crença de que estas relações são definidas em variadas circunstâncias pelo significado que alguns grupos impõem sobre si mesmo no contexto cultural da escola e do currículo. Esta *imposição* delinea-se mediada por embates, que são formas de enfrentamento e resistência às estruturas de poder da escola, como já descrito, portanto, pelas reações e ações dos grupos de alunos da escola em face das expectativas comportamentais prescritas pelo currículo oficial.

Alguns alunos insistem na convicção de que estas situações ocorrem desse modo porque, de um lado, não há diálogo, não são ouvidos e, de outro, são punidos com diminuição da nota e com suspensões que, em ambos os casos, expressam apenas o interesse e o poder de um dos lados do encontro pedagógico, o dos professores e da Direção, esquecendo-se do discente. A fala que se segue explicita estas situações.

- Estava brincando, conversando lá no final da sala de aula, aí o [*nome do professor*] mandou ele vir para frente, aí todo “bonzão”, pegou a cadeira e fez assim: “Poxa, [*nome do professor*] está com ciúme de mim?” Aí o [*nome do professor*] pegou? “Venha aqui comigo.” Aí foi lá na coordenação, aí inventou um bocado de história, fez com que o aluno fosse suspenso. Aí o que acontece? O aluno não ia ser suspenso, o [*nome do professor*] estava passando para outra aula, o aluno fez aquele estardalhaço todinho, bateu no [*nome do professor*], fez aquela palhaçada todinha.
- No meu caso eu fiquei com tanto ódio que eu me segurei para não dar um murro na cara do professor, ficar em recuperação...

F – Mas não é o mesmo professor, não?

- Não, é outro. Eu cheguei para ele expliquei tudo, ele concordou, eu pedi para ele aceitar, ele não aceitou...

- Esse professor que me prejudicou, eu estava com a prova aqui do lado, estava assim do lado dele, estava com a mão coçando, mas não posso fazer nada, porque o professor vai acabar falando aqui e eu vou ser prejudicado. Porque você não pode partir para a agressão física porque não é o caminho certo, o certo é você ir na coordenação e reclamar do professor, mas não adianta de nada.
- Mas que dá vontade dá! Faz é tirar ponto.

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos NERD”).

Além dos dois tipos de professores e de práticas docentes apresentadas, os alunos fazem referência, ainda, a um tipo de professor que é indiferente ao encontro pedagógico, que não tem compromisso com a situação de aprendizagem que se desdobra na sala de aula.

- O ensino existe, existe mais pros alunos interessados, que assistem aula tudinho, os professores vê dá aula deles tem alguns professores que tem a dedicação de ensinar, mas tem uns que só botam a matéria na lousa e ainda pede pro aluno escrever lá na lousa e fica sentado, só sentado.
- Conversando com o aluno do lado aqui do birô.
- Eu acho que eles estão preocupados com a gente porque nós somos o futuro, sem a gente como é que vai ser o Brasil? Por isso eu acho que eles ficam ali no nosso pé para que a gente estude, que a gente tenha conhecimento.
- Alguns.
- Alguns professores.
- Tem outros que falam de bebida.
- Tem outros que só falam de mulher. A gente sabe a vida deles, mas não sabe da matéria.

(Alunos do 1º ano – do grupo dos “CDF revolucionários”).

F – Por que vocês acham que isso acontece? Por que está sendo assim?

Porque, por exemplo, há muitas coisas prejudiciais, por exemplo, há muitos professores que na verdade eles não dão aula, simplesmente fazem um teatro dentro da sala. Fazem mais conversar do que ensinam.

[...].

- Ou então faz a chamada, chama todos os números, fecha a chamada e começa a conversar com o pessoal. Não está nem preocupado. Tem vez que a gente pede para o professor dar uma revisão, ele diz: “Não, eu já dei a matéria, vocês que se virem! Eu já dei a matéria.”

(Alunos do 1º ano – do “grupo dos NERD”).

-
- Tem professor que fala também assim: “Você pode ficar aí, pode sair, não se preocupa que no final do mês eu vou ganhar meu mesmo salário.” Está sem preocupação de passar o conhecimento para a gente.
 - Está preocupado só com o salário dele.
 - “Não sei o que, que no final eu vou ganhar o mesmo.”
 - Não possui a ética.
 - Teve um professor no ano passado que mandou foi eu ficar em casa: “Fica em casa que tu não passa mais não.” (Riso).

(Alunos do 3º ano – do “grupo dos manos”).

Assim, chegamos a ouvir e a até mesmo presenciar situações em que a violência surge como mecanismo extremado de se contrapor às formas de controle e dominação impostas pelos embates das relações de poder no espaço cultural do currículo escolar.

F – Pensando nisso, eu vi um depoimento, por acaso na cantina, semana passada, de um professor dizendo que tinha sido ameaçado por um aluno? Vocês vêem esses episódios por aqui, quando os alunos não conseguem fazer valer as suas vontades, chagam ao ponto da violência, os professores tem medo, a direção tem medo?

- Não só aqui na escola, mas a maioria dos escolas, sempre têm aqueles metidos a “gangeiros”³⁸, que sabem tudo, que podem tudo, que matam, que não sei o que, que se garante na faca, que espera lá fora. Tem, sempre tem, aqui e acolá sempre aparece um “arrochadão”.³⁹

³⁸ Aquele que pertence a gangue – grupo de jovens urbanos delinquentes.

³⁹ Expressão popular que significa sujeito valente, ousado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa desenvolve uma discussão focando o currículo na perspectiva da cultura escolar, colocando como objeto de estudo o encontro na escola pública entre as culturas juvenis populares e a cultura oficial prescrita. O propósito foi investigar, à luz das teorias curriculares contemporâneas, no território curricular de uma escola pública, as práticas culturais dos grupos juvenis dominados, suas relações com a cultura oficial e as estratégias de poder que se estabelecem neste encontro de natureza pedagógica.

Desse modo, buscamos analisar e esclarecer os processos de construção e reconstrução incessante do currículo real, na perspectiva da análise cultural, buscando conhecer seus saberes e discursos, práticas e sentidos e rituais e significados, compreendendo, que este processo acontece num terreno onde se confrontam as culturas dominantes e dominadas, caracterizando um cenário de tensões e contendas.

A investigação centrou-se em torno das seguintes indagações: como ocorre o encontro entre cultura juvenil dominada e a cultural oficial do currículo escolar? Que intenções fundamentais presidem o currículo oficial da escola? Por que a escola mantém um repertório tão amplo de estratégias disciplinares? O que a disciplina produz? A quem interessa um processo extensivo e intensivo de estabelecimento de um conjunto das disciplinas e controles na escola? Como ocorrem as práticas de resistência na escola? Os processos de enfrentamento e de resistência, que ocorrem no território curricular, exercem algum impacto sobre o este?

Para o desenvolvimento de nossa investigação, optamos por uma perspectiva metodológica qualitativa, no sentido de valorizar as subjetividades dos sujeitos envolvidos e, definindo nossa abordagem como sendo um estudo de caso, de natureza etnográfica. Assim, para a coleta de informações e recolha de impressões e percepções, utilizamos como instrumentos a observação participante, o diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e o grupo focal. A técnica da fotografia foi igualmente

utilizada e seus resultados por nós analisados. Os sujeitos da pesquisas se constituíram de alunos, professores e dirigentes da escola, com ênfase nos primeiros.

A investigação aconteceu com base no seguinte percurso metodológico, que se efetivou assentado em três momentos principais que asseguraram o todo da pesquisa.

- 1º – Revisão e análise da produção científica nacional e internacional, pertinente ao campo do currículo e de seus fundamentos, assegurando um diálogo com os principais teóricos afiliados às teorias críticas e pós-críticas. Desse modo, conhecemos o *estado da arte* das pesquisas contemporâneas das áreas de Sociologia e Teoria do Currículo, lendo Apple, Costa, Silva, Foucault, Moreira, Berticelli, Giroux, Goodson, McLaren, Popkewitz, Sacristán, Veiga-Neto, Woodward, Johnson e Hall, dentre outros.
- 2º - Desenvolvimento da investigação empírica na escola que possibilitou a recolha de compreensões, percepções, dados e informações referentes ao cotidiano e a cultura escolar. Este momento teve como base:
 - a) o desenvolvimento da observação participante, que ensejou aproximação mais efetiva da cultura escolar, permitindo o mapeamento dos grupos juvenis, gestão e professores, bem como a identificação das práticas, rituais, saberes e sentidos relacionados às culturas, dominante e dominada, na escola;
 - b) realização de entrevistas semi-estruturadas, fundamentais para a compreensão do universo cultural dos grupos de jovens do território curricular da escola. Estas ensejaram uma imersão nas percepções, compreensões e estratégias referentes aos processos de acomodação e resistência utilizadas por estes no encontro com a cultura curricular oficial dominante na escola;
 - c) observação nas salas de aula, permitindo conhecer os modos específicos do encontro pedagógico, no ambiente de desenvolvimento das aulas, explicitando as formas culturais que caracterizam os relacionamentos entre professores e

alunos (a), os ritos pedagógicos e as estratégias que estes sujeitos utilizam, buscando preservar e trocar espaços e poderes.

- 3º Organização e análise do material coletado, desde a integração dos resultados dos momentos anteriores, delineando induções e deduções que estabelecem as conclusões que a pesquisa possibilitou. Assim, delineiam-se como aspectos mais relevantes:
 - a) constata-se que a escola pública permanece como o lugar primeiro e talvez único de educação formal das classes populares. Mesmo que possamos encontrar pequena parcela da classe média nessa escola, isto decorre do processo de pauperização que este segmento vem enfrentando no Brasil, principalmente nos últimos vinte anos;
 - b) a pesquisa revela que a escola pública se mantém como agência formadora e socializadora que, em função de seus vínculos com o Estado burguês capitalista, cede primazia em seu currículo à cultura dominante e ao seu desejo de *colonização* da “outra” dela, a cultura popular dominada. Assim, a escola enreda-se num movimento de controle e disciplinamento dos jovens estudantes que por ali passam, buscando assegurar o *status quo* vigente ou as formas de dominação próprias da sociedade capitalista. Para tanto, produz todo um aparato disciplinar que colima a produção de *mentes e corpos dóceis*, para assegurar as subjetividades e os corpos moldados e moldáveis às necessidades da sociedade capitalista hegemônica;
 - c) considerando esta tarefa, engendra todo um complexo sistema pedagógico que visa à *homogeneização* e à *uniformização* dos indivíduos, o que faz da escola que temos *um tratado moderno*, comprometido com o sonho iluminista burguês da *igualdade* de todos, significando a pretensão de ter uma sociedade completamente acomodada à cultura e aos ideais burgueses dominantes;
 - d) a escola como *tratado moderno utiliza* a farda, junto do sistema de padronização de aulas, horários, nota média, entre outros, como uma *tecnologia moderna de uniformização e standardização* de visões de mundo e de comportamentos e práticas. A pesquisa revela, ainda, outros significados e valores associados à

farda, como os de *identificar* os estudantes, implicando um traço identitário reconhecido como importante e o de *classificar*, significando que ela estabelece divisões e hierarquias entre os que a ostentam, apontando para diferentes posições de classe;

- e) a investigação esclarece que, não obstante o esforço da escola de homogeneizar os jovens estudantes, a dinâmica cultural do espaço curricular e escolar explicita um cenário marcado pela diversidade e pela diferença, típico da sociedade globalizada contemporânea, desvelando-se uma trama de *mapeamento e ocupação desigual* dos espaços escolares. Revelou-se que os grupos, de acordo com sua aproximação ou distanciamento da cultura oficial dominante no currículo, vão ocupando os espaços escolares, desde os mais centrais até os mais periféricos;
- f) em função dos ganhos *simbólicos* atribuídos aos seus aderentes, alguns grupos do cenário cultural da escola passam a defender os interesses e as necessidades da cultura oficial dominante, na escola. É evidente que esta situação incomoda alguns e produz um descontentamento, provocando a emergência de confrontos entre os diversos grupos;
- g) a pesquisa revelou o quão importante é para o currículo, em movimento na escola, a questão da vigilância, do disciplinamento e do controle. Quando nos dedicamos ao esforço de observar e analisar os acontecimentos e práticas cotidianas da escola e buscamos desenvolver uma compreensão da prevalência de determinadas circunstâncias e práticas, identificamos um grande número de funcionários e ações na escola destinados direta ou indiretamente ao controle e cuidados relativos à questão da disciplina e do controle;
- h) o currículo oficial da escola, via direção e alguns professores, instituíram o *Código de Ética*, que diferentemente do que o nome indica não se trata de um conjunto de princípios e diretrizes a serem observadas na escola, mas aparece como mais um recurso discursivo e uma técnica de disciplinamento e controle da escola. Assim, compreende-se que o currículo e a escola alvos da investigação excedem-se em termos do seu aparato disciplinar, investindo, assim, muito tempo e ações no sentido de assegurar este objetivo, acontece, assim, um desperdício de práticas disciplinadoras nesta escola;

- i) esta dimensão do disciplinamento e controle torna-se tão forte que a maioria dos estudantes, dos diversos grupos que integram o mapa cultural da escola, afirmam nas entrevistas que a direção e muitos dos professores estão mais preocupados com o jogo disciplinar do que propriamente com o ensino e o cultivo do conhecimento - que seria a função primeira da escola;
- j) o material coletado pela pesquisa permite afirmar que o excesso de práticas e de funcionários voltados para o objetivo curricular do controle e disciplinamento dos jovens estudantes de cultura popular, presentes na escola, está a indicar que a escola pública pesquisada e seu currículo estão mais preocupados em produzir indivíduos *dóceis* e “bem comportadas” do que cidadãos autônomos e conscientes, como muitas vezes declaram os discursos das políticas educacionais do Estado, inclusive do Ceará, que usa e abusa da expressão “educação cidadã”;
- k) a observação participante e o material decorrente das entrevistas sugerem que o intento disciplinador parece ter bom êxito em boa parte dos estudantes desta escola que chegam ao 3º ano do Ensino Médio. Em geral, estes são os mais favoráveis ao desenvolvimento de práticas disciplinares. Nossa vivência na escola pesquisada nos fez inferir que isto decorria, principalmente, do fato de eles já estarem em média há três anos submetidos à dinâmica do jogo disciplinar e, portanto, já haverem incorporado com maior efetividade sua estrutura e sua necessidade;
- l) alguns alunos reconhecem nas disciplinas alguns méritos e uma relativa necessidade, considerando a urgência de “adaptação” dos trabalhadores às exigências do mercado e do mundo capitalista; porém, em geral, existe uma percepção e, em alguns, uma compreensão de que os órgãos gerenciadores da escola, neles incluído os professores, exageram na dose, supervalorizando a disciplina como condição fundamental para o sucesso dos educandos na escola e na vida. Este exagero é imputado pelos alunos como decorrente de compromissos da Direção com instancias de poder externas à escola, como o Estado e, ainda, como esforço dela de aparecer socialmente como eficiente e competente. Desse modo, os alunos estabelecem uma relação de homologia entre disciplina e Direção, entre atividade educacional estatal e controle;

- m) observamos, ainda, que, a *rendição à campanha disciplinadora* da cultura oficial dominante no currículo da escola pesquisada está fortemente ligada a existência de um *sistema de promessas e recompensas*, entre outras, figurando a promessa de inserção e permanência no mercado de trabalho, argumentando-se que *os indisciplinados* não são absorvidos e, quando o são, não têm permanência, pois carregam o signo da desobediência e da insubmissão. De outro modo, figura ainda a promessa do êxito profissional e do sucesso social, sutilmente afirmando-se que *aos indisciplinados* restam a segregação do mundo do trabalho e a marginalidade social;
- n) a pesquisa revelou ainda que, na escola alvo da pesquisa, o zelo pelo controle e disciplina torna-se um componente central do currículo, assumido pela Direção e professores. Assim sendo, as técnicas do disciplinamento, com suas regras e práticas, são reconhecidas como atividade curricular especificamente ligada à Direção e aos docentes e, portanto, a perspectiva oficial da escola. Nos diálogos com professores, recorrentemente aparece a temática da disciplina como dimensão fundamental do processo educativo, a ser aperfeiçoada e exercitada por todos os docentes. Inclusive quando da chegada de novos professores à escola, acontecem rituais de pregação e de inculcação relativos à necessidade do disciplinamento e controle, acentuando-se o imperativo de não dar trégua nas práticas disciplinares. Os professores que têm fama de “relapsos” na disciplina ou que deixam os alunos à vontade são, muitas vezes, tachados por seus pares “de colaborarem para minar ou enfraquecer o edifício da ordem e da disciplina”, tão cuidadosamente construídos;
- o) nossa investigação revela, de outro lado, que o currículo e a cultura da escola pesquisada, não estão marcados apenas pelo jogo da dominação e da submissão. O cotidiano escolar mostra-se, ainda, assinalado por uma série de acontecimentos contenciosos, díspares em boa medida, mas que podem ser lidos como tendo um sentido fortemente voltado para o desejo de enfrentamento da perspectiva oficial, dominante, na escola e no currículo e, portanto, que têm uma intencionalidade marcada pelo ímpeto de resistência e enfrentamento dessa ordem. Assim sendo, a resistência e a insubmissão tornam-se também marcas da cultura escolar,

característica predominante de alguns grupos do cenário cultural da escola e do currículo;

- p) identificamos, na pesquisa que existem práticas, de natureza insubmissa, com caráter político claro, consciente e até mesmo articulado com questões sociais, políticas e educacionais mais amplas; constatamos também que, de forma preponderante, emergem aquelas que são menos “racionais” e até irrefletidas e inconscientes e que são vinculadas aos interesses mais particulares de alguns grupos. Compreendemos, que a totalidade destas atividades aparece como esforços de assegurar os espaços de manifestação e existência dos grupos subordinados culturalmente no terreno curricular e escolar e intentam resistir aos processos de colonização da cultura dominante e, portanto, elevar suas possibilidades concretas de vida e expressão neste mesmo espaço;
- q) em muitas ocasiões, ficava evidenciada a luta entre concepções diferenciadas de mundo, decorrentes das perspectivas culturais opostas, que envolvem, em boa medida, professores, direção e alunos. Percebia-se com clareza a perspectiva do currículo oficial, defendida pela Direção e pela maioria dos professores, fortemente vinculado à cultura dominante e, muitas vezes, a reação – sutil ou mais ousada – dos alunos, predominantemente pertencentes aos setores populares e, portanto, fortemente identificados com o que a análise em que nos ancoramos denomina de cultura dominada; e
- r) considerando que a escola e o currículo estão implicados na elaboração de identidades e subjetividades, compreendemos que os comportamentos de insubordinação e discordância da ordem estabelecida na escola e no currículo servem também para a lapidação de subjetividades sensíveis e propensas a resistência às diversas formas de dominação, próprias da sociedade capitalista burguesa; assim colaboram para o desenvolvimento e manutenção de um capital contestatório, que passa a integrar as relações intersubjetivas dos diversos grupos que integram o terreno curricular. Estes processos, como já referido, são mediados por micro-relações de poder e, em seus desdobramentos, estabelecem novas e dinâmicas configurações de saber-poder e práticas que redesenham incessantemente o currículo e suas possibilidades e limites.

Assim sendo, os fundamentos destes embates e contendas estão situados no encontro contraditório, que ocorre na escola e no currículo, entre cultura dominante e cultura dominada e no ímpeto de dominação da primeira sobre a segunda, significando os esforços dos grupos historicamente dominantes de impor sua cultura sobre os grupos historicamente dominados. Mesmo reconhecendo que os cenários culturais contemporâneos são claramente marcados pela mistura e pelo pasticho e, portanto, pelas trocas entre culturas diferentes, entendemos que aquelas perspectivas culturais referidas não perderam sua identidade e seu sentido de classe. Assim, compreendemos que essas formas culturais têm referenciais e fundamentos bastante diferenciados, sendo necessária apenas uma análise mais atenta de suas articulações, para percebermos suas intencionalidades diferentes. Reconhecemos que aquelas formas culturais não são puras, existindo intersecções de sentidos, significados e práticas entre ambas, porém nossa investigação evidenciou que estas guardam, não obstante as trocas, sentidos e significados intercambiados, sua natureza de classe, que as fazem fundamentalmente diferentes, não sendo possível pensar, portanto, que a cultura se homogeneizou no mundo globalizado.

Assim sendo, enfatizamos a idéia de que entendemos as práticas e comportamentos que estamos descrevendo como de resistência, no sentido que estas se apresentam como reação ou contraposição, portanto, busca de negação de uma *ordem* estabelecida na escola e no currículo e, ao mesmo tempo, tentativa de afirmar outras perspectivas e possibilidades. Assim sendo, consideramo-las *políticas*, no sentido *foucaultiano*, seja na acepção de que não são práticas *neutras*, desinteressadas, inocentes e destituídas de poder e que, ao contrário, têm intenções definidas, buscam confrontar-se com determinada ordem instalada no currículo e, ainda, que são caracteristicamente da ordem das *micro*-relações de poder. Situamo-las, portanto, entre os embates e confrontos *políticos*, de resistência, identificados na relação entre cultura dominante e cultura dominada no espaço escolar e curricular.

Pensamos, ainda, que não são predominantemente *racionais*, no sentido moderno, da razão cartesiana e iluminista, que compreende o sujeito como guiado

unicamente por sua racionalidade, como fundamentalmente centrado. Reconhecemos que esta perspectiva epistemológica ainda detém considerável prestígio junto às concepções acadêmicas correntes, mas, voltando-nos as contribuições pós-críticas, pensamos que aquelas práticas e atitudes podem ser mais bem traduzidas quando visualizadas com outros fundamentos epistemológicos, aqueles que articulam uma compreensão social e dos sujeitos que mistura características dos saberes e das experiências do senso comum, com a lógica dos saberes escolares e acadêmicos. Assim sendo, não são estratégias *racionais*, no sentido de que não são refletidas e sistematizadas da perspectiva do *cálculo matemático* e seguro, como quer a razão moderna. Não podem ser definidas, entretanto, como irracionais e completamente inconscientes, obedecem a uma lógica que está de acordo com uma “*epistemologia social pós-moderna*”, marcadamente fragmentária e que mistura saberes diversos numa lógica do *pasticho* e da mistura de gêneros, fortemente marcada por um *ethos* existencial contemporâneo que busca a sobrevivência e o direito à vida plena dos diversos grupos. Neste sentido, entendemos a resistência como traço cultural, existencial e com forte componente individual, entretanto sem perder a dimensão *micro* do grupo.

O que constatamos, no cenário cultural da escola e do currículo, em acordo com as teorizações sociais e políticas contemporâneas, é o desenvolvimento de *lutas* não sistemáticas e não organizadas, em sentido geral, que obedecem a uma lógica dispersa, fragmentária, e articuladas a interesses e razões dos diversos grupos e que se cruzam de acordo com os contextos concretos e as circunstâncias reais do cotidiano escolar e curricular.

Reconhecemos, sim, que existe por parte do aluno a compreensão de que a dimensão oficial e de poder da escola está a serviço de interesses que não são primeiramente os deles – dos setores populares – e que esta percepção serve como elemento aglutinador, produz uma consciência da necessidade de união deles, porém, identificamos que as práticas de resistência e de enfrentamento se desenvolvem marcadamente a partir dos interesses e necessidades de cada grupo, carecendo, portanto, de sistematização e organização. Do ponto de vista dos interesses e das razões internas de cada grupo, observamos que há adesão e envolvimento nas *lutas* e nos embates

empreendidos. A cultura de cada grupo e a cultura escolar mais ampla, com suas teias de significados e sentidos, vai assegurar as aproximações e os distanciamentos neste jogo de resistência e enfrentamento no espaço curricular da escola.

A observação participante e os discursos juvenis revelam que as ações de resistência dos grupos juvenis de cultura dominada, no cenário cultural do currículo e da escola, pressionam as prescrições curriculares e, por vezes, as redesenham, implicando modificações nas normatividades, nos saberes e práticas definidas pelo currículo em movimento. Esta circunstância repercute no cotidiano do currículo e da escola, ampliando espaços e assegurando condições de expressão e vida de grupos dominados e marginalizados socioculturalmente no território escolar.

O material de pesquisa corrobora a compreensão teórica, do vínculo fundamental das ações da Direção escolar com o que se denomina *cultura dominante*, das elites, e, de outro lado, que os sentidos norteadores das ações de significativa parcela dos grupos que constituem as culturas juvenis, como fortemente ligadas e marcadas pela *cultura dominada* e popular. Assim, o cotidiano escolar e curricular expressa, no período pesquisado, embates *fragmentados*, lutas *dispersas*, não sistemáticas, que têm como elemento unificador e articulador esta dicotomia essencial da sociedade capitalista, entre os que estão numa condição privilegiada econômica e culturalmente e produzem uma cultura que tem estas marcas; e os *outros*, aqueles que vivem em condições econômicas e culturais desfavoráveis e que, portanto, são submetidos social e culturalmente, inclusive dentro da escola, a um jogo de dominação e controle que tem como significado mais geral a preservação da sociedade capitalista, notadamente sua estrutura social e os significados culturais que asseguram a reprodução da ordem burguesa. As práticas disciplinares se inscrevem nesta intencionalidade.

Assim, as culturas moderna e contemporânea aparecem fortemente marcadas pelo jogo da dominação e do controle, desvelando interações de natureza assimétricas entre os grupos. Confirmando que a dominação não é um processo natural e tranquilo, constatamos o desenvolvimento de processos de insubordinação e enfrentamento que, nos cenários contemporâneos, assumem formas macrosociológicas,

fragmentadas e dispersas e que se encontram, entre outras formas, nos sentidos e significados da cultura daqueles que experienciam concreta e simbolicamente na vida cotidiana as condições de explorado e oprimido, inclusive nos territórios escolares e curriculares.

Ouvimos com frequência os reclamos dos estudantes no sentido de que a escola não é um ambiente dialógico e democrático. Este é um anseio que pode colaborar para transformações importantes na cultura escolar e na sociedade e necessita ser efetivado. Nosso trabalho sugere que tenhamos mais atenção à dimensão cultural do currículo e da escola, propomos que comecemos a pensar o planejamento curricular não apenas na perspectiva técnico – científico, mas que incluamos, entre outras, a dimensão das formas *político-culturais*, buscando *qualificar a cultura* e os valores dos docentes e discentes na direção de novas formas de sociabilidades, marcadas pelo diálogo democrático e pelo trabalho coletivamente compartilhado.

Por último, enfatizamos a idéia de que compreendemos a necessidade dos disciplinamentos numa sociedade como a capitalista, fortemente marcada pela técnica e, portanto, por uma ciência *matematizada e burocrática*, entretanto, nos perguntamos, junto com a tradição das teorias críticas da sociedade, desde a Escola de Frankfurt, passando por Weber e Foucault, entre outros: *o que produzem as disciplinas?* A perspectiva de pensamento aludida, insistentemente tem nos chamado atenção sobre os riscos *da perda da humanidade*, pela produção de homens - máquinas. Pensamos, assim, que a educação não deve contribuir para este projeto, ao contrário, deve empreender modelos comprometidos com a autonomia e a liberdade. Assim, como nos ensina o nosso mestre Oliveira (1995), deve se desenvolver como a condição de possibilidade da conquista da humanidade dos homens e das mulheres; deve ter como horizonte a felicidade humana.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2001.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____ **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____ **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BERTICELLI, I. A. **Currículo: tendências e filosofia**. IN: COSTA, M. V. (org.). O currículo nos limiars do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOGDAN & BIKLEN, R. C. e S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

COSTA, M. V. Currículo e Política Cultural. IN: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DAMASCENO, M. N. As práticas culturais dos estudantes: experiência vivida e socialização escolar. IN: THERRIEN & DAMASCENO, Jacques e M. N. **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume; SECUD / CE, 2000.

EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, no. 17 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____ **Abordagens sociológicas do currículo:** orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Revista Educação e Realidade. Janeiro-junho, 1996

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis. Vozes. 1998.

_____ **A microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

_____ **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.

GOODSON, I. F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-Modernidade.** 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** IN: SILVA, T. T. da. (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no ocidente:** a filosofia ocidental, do renascimento aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____ **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos** – o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MANCEBO, Deise. **Contemporaneidade e efeitos de subjetivação.** In: BOCK, Ana M. Bahia. Psicologia e o compromisso social. São Paulo: Cortez, 2003.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de e VIEIRA, Sofia Lerche Vieira. **A pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola.** Petrópolis: Vozes, 1992.

_____ **A vida nas escolas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. IN: COSTA, M. V. (org.)_ **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____ Currículo, cultura e formação de professores. IN: **Educar em revista.** Curitiba, PR: Ed. da UFPR, no. 17, 2001.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e práxis histórica.** São Paulo, SP: Ática, 1995.

PADUA, Elisabete Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

PERREIRA et GIOIA, Maria E. M. et Silvia C. In: ANDERY, Maria A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

POPKEWITZ, Thomaz S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 24. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA & MOREIRA, T. T. da e A. F. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, L. H. (org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Mônica R. da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. . IN: **Educar em revista**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, no. 17, 2001.

SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ **O Sujeito da Educação**: estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ **Documentos de Identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999.

TERRIEN et DAMASCENO, Jacques e M. N. **Artesãos de outro ofício**: múltiplos saberes e práticas. São Paulo: Annablume; SECUD / CE, 2000.

TERRIEN et TERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega e Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**: reflexões teórico-metodológicas. Fortaleza: mimeo, [s/d].

VEIGA – NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? IN: ALVES-MAZOTTI, Alda et Alii. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre, RS: Artes médicas, 1991.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YOUNG, Michael. “**A propósito de uma sociologia crítica da educação**”. Revista brasileira de estudos pedagógicos, 67 (157), 1986.

ANEXOS