



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**ELABORAÇÃO DE REGRAS E NORMAS NO COTIDIANO ESCOLAR:
REPRESENTAÇÕES E RECEPÇÕES DO CORPO
DISCENTE E SUAS ARTES DE FAZER**

REJANIRA ALVES GERTRUDES

Campina Grande– PB

2014

REJANIRA ALVES GERTRUDES

**ELABORAÇÃO DE REGRAS E NORMAS NO COTIDIANO ESCOLAR:
REPRESENTAÇÕES E RECEPÇÕES DO CORPO DISCENTE E SUAS ARTES DE
FAZER**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora:

Profª. MS. Silvânia Karla de Farias de Farias

Campina Grande – PB

2014

G384e Gertrudes, Rejanira Alves

Elaboração de regras e normas no cotidiano escolar
[manuscrito] : representações e recepções do corpo discente e suas
artes de fazer / Rejanira Alves Gertrudes. - 2014.
44 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Prof^a. Silvânia Karla de Farias Lima,
Departamento de Filos. E C. Sociais".

1. Educação. 2. Regra Escolar. 3. Cotidiano Escolar. I.
Título.

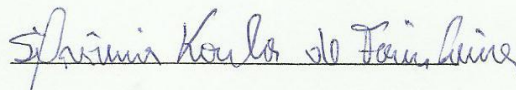
21. ed. CDD 370

REJANIRA ALVES GERTRUDES

**ELABORAÇÃO DE REGRAS E NORMAS NO COTIDIANO ESCOLAR:
REPRESENTAÇÕES E RECEPÇÕES DO CORPO DISCENTE E SUAS ARTES DE
FAZER**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas
Interdisciplinares da Universidade Estadual da
Paraíba, em convênio com Escola de Serviço
Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à
exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 18/10/2014.



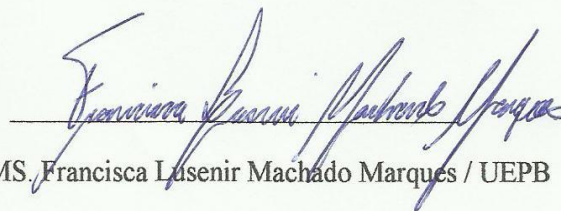
Profª. MS. Silvânia Karla de Farias Lima / UEPB

Orientadora



Profª. MS. Francineide Pereira Silva / UEPB

Examinadora



Profª. MS. Francisca Lusénir Machado Marques / UEPB

Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao meus pais, Djanira e José, exemplos que buscarei eternamente para guiar meus caminhos e decisões da vida, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao Pai Celestial por todas as bênçãos alcançadas e obstáculos vencidos.

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

Á Jocélio e Dijeane meus queridos irmãos por todo afeto e conselho recebido.

A minha pequena sobrinha Isabelly, que faz de sua infância minha alegria particular.

Á minha querida e estimada orientadora Silvânia Karla, por seu inestimável ensinamento e paciência ao longo da orientação deste trabalho.

A minha *avó* Corina Souto Alves (*in memoriam*), e meu avô Severino Francisco Anacléto (*in memoriam*) que partiu durante o percurso da elaboração final deste trabalho, embora fisicamente ausentes, sentia sua presença ao meu lado, dando-me força.

Agradeço a meus colegas de turma Rosicleide, Marília, Miebt e Robson, por todo companheirismo ao longo desse caminho.

Em fim a todos que participaram diretamente e indiretamente me dando força ao longo do curso.

*Porque eu sou do tamanho daquilo que sinto, que vejo e que
faço, não do tamanho que as pessoas me enxergam.*
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

GERTRUDES, Rejanira Alves. **Elaboração de regras e normas no cotidiano escolar: representações e recepções do corpo discente e suas artes de fazer.** *Monografia. Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. UEPB: Campina Grande, 2014. 39 f.*

RESUMO

O presente trabalho destina-se a analisar como as regras escolares são elaboradas, mostrando especificadamente, como os discentes convivem nesse cotidiano com as limitações que lhes são impostas. Para o desenvolvimento desse estudo, abordam-se as continuidades e descontinuidades das construções históricas das regras e do cotidiano escolar. Para refletir sobre essa problemática, se tomará como campo de estudo a *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Martiniano da Rocha*, situada no município de Lagoa Seca, estado da Paraíba, o estudo de caso se delineará como pesquisa etnográfica. Desta forma, o estudo foi pautado nas contribuições teóricas de Michel de Certeau (1998) a fim de dialogar como são perceptíveis as *artes de fazer* dos sujeitos, atenuando para as *resistências implícitas e explícitas* através de *astúcias* cotidianas, analisando dessa forma os *consumos*. Com Tomas Tadeu da Silva (1999) atentou-se às imagens multifacetárias do currículo; Diana Milstein & Héctor Mendes (2010) situaram, no que concerne ao cotidiano escolar, a partir de uma pesquisa etnográfica, que mostra como o processo de ensino aprendizagem está relacionado à presença do corpo no cenário educacional - simbólico e físico. Ademais, estudar Stuart Hall (2013), auxiliou a pensar a construção das identidades dos sujeitos modernos. Logo, o presente trabalho problematiza o cotidiano escolar como um todo, percebendo as experiências cotidianas através das entrevistas e depoimentos, além de documentos internos da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Regras Escolares. Normas no Cotidiano Escolar. Corpo discente. Representação social.

A B S T R A C T:

This paper is intended to analyze how school rules are elaborated, showing specifically how the students live this daily with the limitations imposed on them. To develop this study, we address the continuities and discontinuities of the historical buildings of the school rules and the school routine. To reflect on this issue, we will take as a field of study with an ethnographic research in a case study at the State Elementary School and Middle Martiniano Francisca da Rocha, in the municipality of LagoaSeca, Paraíba state. Thus, our study was guided by the theoretical contributions of Michel de Certeau (2007) to talk are perceived as the "art of doing" of subjects, attenuating to implicit and explicit through everyday gimmicks resistances, thereby analyzing consumption . With Tomas Tadeu da Silva (1999) pay attention to the multifaceted images of the curriculum, Diana Mendes Héctor& Milstein (2010) stood in regarding the school daily from ethnographic research, which show s how the process of teaching and learning is related to presence of the body in the scenario (symbolic and physical) education. Moreover, studying Stuart Hall (2013) helped us to think the construction of identities of modern subjects.). Thus, our work analyzes the daily school as a whole, realizing everyday experiences through interviews and testimonies, as well as internal documents of the institution.

KEYWORDS: School rules, School Everyday Life Learners.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA: concepções e perspectivas	12
2. METODOLOGIA.....	20
3. ESTUDO DE CASO: os “pulinhos” como astúcias como artes de fazer dos discentes.....	23
4. REPRESENTAÇÕES E INTENCIONALIDADES: uma análise sobre as regras escolares na cidade de Lagoa Seca (PB)	33
4.1 REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar, aparentemente semelhante durante todo o ano letivo, revela sujeitos múltiplos de contextos diversificados, por vezes a escola ao invés de se utilizar dessa pluralidade para tornar o ambiente escolar mais humano e consistente, em sua diversidade, ela tende a homogeneizar e padronizar os corpos que a compõe.

A pesquisa qualitativa, na modalidade etnográfica sobre um estudo de caso na escola E. E. E. F. M. Francisca Martiniano da Rocha, na cidade de Lagoa Seca estado da Paraíba, aqui usada para o desenvolvimento desse trabalho, tem como Objetivo Observar as salas de aulas e os horários de intervalos. Começou, portanto, a surgir uma *inquietação* acerca da movimentação dos corpos múltiplos que a compõe, e o processo de homogeneização e padronização nos espaços do ambiente escolar.

A pesquisa foi desenvolvida num *período significativo*, com observações atentas e entrevistas detalhadas, levando em consideração a interação/experiência da pesquisadora com lugar e as pessoas estudadas. Angrosino (2008, p.31) assevera que “[...] a etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas”.

O problema colocado pretende discutir até que ponto a escola compromete-se com a integração social de seus membros, estreitando sua responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento pessoal e intelectual do seu aluno. *Fazendo a escola se distanciar da sua antiga “função” de transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, quebrando esse paradigma que os alunos não produzem seus conhecimentos próprios.*

Assim, se observa a importância da escola como um espaço de questionamento de verdades estabelecidas trazendo o aluno para dentro da história e possibilitando a formação de cidadãos cada vez mais críticos. Refletindo sobre o pensamento de Edgar Morin (2003) cabe à educação do futuro, *cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade.*

O Objetivo da presente pesquisa é analisar o cotidiano escolar, percebendo como os sujeitos relacionam-se entre si nesse ambiente. Com a intenção de descrever como os alunos resistem às regras/limitações que lhes são colocadas, reagindo de forma astuta e sorrateira, confrontando-se de forma implícita, provocando rachaduras e utilizando oportunidades para saírem do cenário padronizante que as regras escolares estabelecem.

Tentou-se discutir e contextualizar um ensino/currículo envolvido diretamente para as formas da ação humana e suas carências cotidianas. Para tanto não basta à prática isolada de professores, orientadores educacionais, diretores escolares ou até mesmo da comunidade escolar, é preciso articular e unir essas áreas a fim de promover aos discentes saberes e orientações significativas.

Em todo o texto estará presente a contribuição de Michel de Certeau (1998), a fim de dialogar como são perceptíveis as *artes de fazer* dos sujeitos, atenuando para as resistências implícitas e explícitas através de astúcias cotidianas, analisando dessa forma os *consumos*.

O diálogo com Diana Milstein & Héctor Mendes (2010) autores argentinos, que trabalham com a perspectiva do cotidiano escolar e com a presença do corpo no cenário educacional - simbólico e físico. O tema, por eles abordado, está próximo a presente pesquisa e os autores mostram que “[...] na interação entre professores e alunos, entre o que se ensina e o que se aprende, existe uma trama complexa e variada de significados que regulam as atividades, que se revela nas formas de controle do espaço e do tempo” (MILSTEIN & MENDES, 2010. P.54).

Tomaz Tadeu da Silva (1999), por sua vez, possibilita que se contextualizem as características multifacetárias do currículo. Stuart Hall (2013) fornece uma reflexão sobre as identidades construídas ao longo da vida dos sujeitos. Também se discute, com outros autores, para ajudar a uma melhor abordagem sobre o tema proposto.

O texto está dividido em três seções.

Na primeira: ***INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA: concepções e perspectivas se dialogam*** brevemente com a história do *processo educacional*, e suas varias modificações e adaptações, nos diferentes períodos e localidades da história até a configuração contemporânea.

Na segunda: ***ESTUDO DE CASO: os “pulinhos” como astúcias como artes de fazer dos discentes*** direciona-se a escrita sobre a descrição e análise do campo de pesquisa, evidenciando a estrutura física da instituição. Destacando também a importância da sensibilidade de ver os alunos como seres múltiplos com contextos socioeconômicos diversificados.

A terceira: ***REPRESENTAÇÕES E INTENCIONALIDADES: uma análise sobre as regras escolares*** fez-se a discussão sobre o conceito de representação, mostrando a cultura normativa, da escola pesquisada, percebendo e problematizando o significado das

representações dos/as alunos/as das regras no cotidiano escolar, procurando entender as artes de fazer dos discentes.

1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

A história da educação é tão antiga como a construção da história da humanidade, dessa forma torna-se perceptível a compreensão de que o *processo educacional* passou por varias modificações e adaptações nos diferentes períodos e localidades da história até se tornar o que ela é na contemporaneidade.

Desde tempos mais remotos a educação já era desenvolvida entre os membros das comunidades primitivas, no entanto, o conceito de educação que se tem hoje não era o mesmo.

As primeiras instituições escolares do Brasil advêm, por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas. O sistema educacional brasileiro, desde o período Colonial, baseava-se na tentativa de *uniformizar a cultura e domesticar mentes e corpos*, como se pode perceber com as palavras de Villalobos:

A pedagogia autoritária de que se utilizavam servia tanto aos interesses da Igreja como aos do governo português, que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade da cultura o melhor freio para os sentimentos nacionais de independência (VILLALOBOS, 1959, p. 41).

Nas comunidades primitivas a educação era realizada de modo coletivo; Com o advento da divisão da sociedade em classes, e a Revolução Industrial, a educação foi sendo institucionalizada nas escolas. Pode se observar essa constatação, nas reflexões de Dermeval Saviani (2007), em seu texto *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*:

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (p.155,156).

Nesse sentido, se perceber que a *ESCOLA* não foi institucionalizada para “*todos*”. No entanto, com o passar dos tempos e das transformações sociais e econômicas, a classe

popular/dominada paulatinamente foi sendo “*levada*” às salas de aula, e foram elaborados regimentos e orientações para normatizar o comportamento da mesma no ambiente escolar.

Estar dentro de uma sala de aula, no entanto, não quer dizer que a população menos favorecida participasse ativamente desse processo educativo como um todo. Esta grande parcela da população estava sujeita aos mandos e desmandos da classe dominante. Posto que, quem elabora o que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Onde deve ser ensinado? Ou seja, a Escola Pública foi pensada para uma classe média e média alta, daí a inclusão das camadas menos favorecidas não ser uma questão do simples acesso à sala de aula. A escola como instituição social é regulamentada e normatizada, portanto, nela se operacionaliza a domesticação dos corpos dóceis¹.

Regra significa “aquilo que regula, dirige, rege [...]” e escola “Estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo [...]” (FERREIRA, 2001, p. 592/281). Nesse sentido tem-se o intuito de analisar as regras escolares focando, especificadamente, como os alunos se relacionam cotidianamente com os regimentos internos dessa instituição.

Foucault (2013) acerca da exigência da *disciplina*, na constituição de uma máquina, destaca o seu efeito máximo, cuja articulação combinada das peças elementares que a compõe, no sentido de arregimentar forças. Portanto, “O corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar” (p. 158). Aponta, ainda, que o soldado, corpo dessa máquina, foi treinado para *funcionar* como peça por peça. A “[...] inserção desse corpo-segmento em todo um conjunto com o qual se articula”². O que remete ao corpo dócil (aqui se leia corpo discente dentro da máquina escolar) cuja redução funcional do mesmo, está intrínseca ao ajuste no tempo do *outro*.

Entendendo, que as regras escolares provocam nos alunos, em seus cotidianos nos ambientes escolares, conflitos e tensões de forma implícitas e explícitas, no qual os alunos tentam escapar das ditas homogeneizações e limitações que regem as regras escolares, tentando práticas sutis *instantes de autonomia*.

Analisando a educação especificadamente a partir da *Revolução Industrial*, no qual se *defendeu* uma escolaridade para todos (o lema da Pedagogia é *ensinar a todos como se fosse a um*) se evidencia que a burguesia utilizou a escola como *instrumento* de organização da massa de operários. Dessa forma o processo de ensino e aprendizagem volta-se para a manipulação técnica dos alunos, visando à inserção deste no mercado de trabalho. A escola

¹ Cf. FOUCAULT, 2013, p. 156-158.

² Ibidem.

dessa forma é um espaço de adaptação às normas das fábricas enfatizando a *pontualidade, disciplina e obediência*.

Na história da educação brasileira e a partir de 1930³, que consta o crescimento da população em massa nas instituições escolares brasileiras. Anterior a esse período cerca de 50% (cinquenta por cento) da população estava excluída de frequentar as escolas, a partir desse período o acesso da massa popular excluída aumentou vinte vezes.

Pode-se observar a *moldagem* dos indivíduos no processo de ensino/aprendizagem, nas reflexões de Michel Foucault (2013) que analisa a manipulação e vigilância dos corpos, se traz o pensamento do autor para pensar a escola como '*central de adestramento*'. A mesma designa espaços para manipular comportamentos de acordo com as relações de poder que se pontuam em estigmatizar como "*corpos dóceis*".

Com essas percepções sobre o poder que circula, interiormente e exteriormente, no processo de ensino/aprendizagem das escolas, e entendendo as teorias sobre currículo passou por várias construções, ao qual se vincula também as teorias pedagógicas e educacionais.

A *teoria tradicional de currículo* é voltada para o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Estas escolas são centradas na transmissão de conhecimentos resultantes da sistematização de conteúdos que devem ser ministrado pelo professor e acumulado pelos alunos. Como se observa nas palavras do autor: "As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas" (SILVA, 1999, p.17).

As *teorias críticas do currículo* enfatizam o contrário dos elementos tradicionais, ressaltando a ideologia, a reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, a emancipação e libertação, e resistência.

Com essas reflexões, se pode atentar para a preocupação das *teorias críticas*, que ultrapassam a análise do currículo restrito. As questões de organização e conceitos pedagógicos, adentrando a discussão de ideologias e relações de poder. Permitindo compreender o que o currículo provoca e resulta, no ambiente escolar, como um todo, situado numa sociedade capitalista. Prevalecendo, nessa perspectiva, crítica a ideia de *macro poder*,

³ Segundo Maria Luiza Marcílio, em seu texto História da escola em São Paulo e no Brasil de 2005 mostra que a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes, no Brasil depois de 1933. Antes disso 50% da população estava excluída das escolas "quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas" (MARCÍLIO, 2005, p. 3).

no qual o Estado detém o poder mais alto socialmente. Portanto, o currículo é baseado na presença e ausência de saberes, onde um saber é privilegiado em detrimento de outros saberes.

As teorias pós-críticas curricular se interessam por questões como: identidade, diferença, alteridade, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Nessa perspectiva, o currículo se volta para o micro poder o “olhar de baixo da minhoca”, expandindo as possibilidades de currículo com a teoria pós-estruturalista e a influência de Foucault e Derrida, em estudar as relações de poder e ressaltar o ângulo *micro*. A escola torna-se um espaço no qual as *multiplicidades culturais* estejam presentes sendo *dialogadas e problematizadas* e não apenas identificadas e excluídas.

Assim observa-se a importância de a escola ultrapassar a instituição expositora de conteúdos, desenvolvendo um espaço de questionamentos de ditas *VERDADES* estabelecidas; Historicamente, promovendo a discussão das várias formas de vivências que se apresentam no meio social, para que esse olhar possibilite o distanciamento - no sentido de menosprezar, classificar, cristalizar, criar hierarquias - e proporcione outras formas de abordagem: analisar, problematizar tais diversidades com vista a perceber que estas fizeram, fará e faz parte da vida dos seres humanos. Bachelard (2005) de fato, em seu livro *A formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento* aponta a tendência de um *saber escolar* que classifica e cristaliza o conhecimento, em seu entendimento o mesmo afirma que: “Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas. O instinto conservativo passa então a dominar, e cessa o crescimento espiritual” (p. 19).

Portanto, as teorias pós-críticas do currículo desperta uma inquietação acerca da educação, do currículo e suas implicações nas relações de poder de quem *faz* para quem e porque faz, pode-se perceber essas informações nas palavras de Silva:

Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já sempre social. Não existe, por isso, processo de libertação que torne possível a emergência finalmente de um eu livre e autônomo. [Pois, elas], olham com desconfiança para os conceitos como alienação, emancipação, libertação[...] (SILVA, 1999, p.149).

Entendendo que o currículo não é limitado a aspectos materializados, mas, circula pelos valores simbólicos e social de quem o constrói. Desde qual a finalidade de sua elaboração, é possível concordar com o autor Berticelli (1999,p.16) acerca das intencionalidades presentes na fabricação do currículo escolar, destacando que o

“[...]currículo é veículo que contém a filosofia, a ideologia, a intencionalidade educacional [...]. Efetivamente, o currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém” (BERTICELLI, 1999, P.16).

Destaca-se que não existe um currículo neutro, ele se desenvolve através de instrumentos de persuasão implícitos e explícitos que promovem visões de mundo e valores atuando, diretamente e indiretamente, na formação de identidades interagindo na montagem dos regimentos internos das instituições escolares,

Currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 1999, p.78/79).

Concorda-se dessa forma com as reflexões da autora Elvira Lima (1998) sobre a construção e as necessidades contemporâneas dos currículos escolares, *“[...] não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo da humanização”* (LIMA, 1998, p.13).

Nas palavras da autora, se ressalta a necessidade de currículos humanizados voltados às necessidades da sociedade vigente, de novos padrões, modelos de família diversificados, valores culturais múltiplos. E não apenas pautados em regras de conduta, fardamentos e conteúdos programáticos a serem desenvolvidos durante o ano letivo.

Nesse sentido, pensar na dominação explícita e implícita na escola, requer uma compreensão da teoria da resistência existente nesse ambiente. Com isso se entende que a difusão da ideologia dominante na escola ao longo da história, não acontece de forma silenciada e passiva, a prática escolar envolver interação, conflito, contradição nas tentativas de resistência.

André (1988) faz uma análise do pensamento de Giroux (1981) sobre a resistência nos limites da escola, uma leitura pertinente para abordar as contradições na realidade social escolar e perceber que o processo de dominação não é relação pautada na inflexão de ideias, ou na subordinação total ao que é proposto.

Segundo Giroux a relação de dominação é dialética, não é coesa e unitária, é um processo cotidiano de *discussão* e *reinvenção* consciente e inconsciente desenvolvidas no dia a dia da ação pedagógica.

Portanto, a escola é o espaço das contradições, dos avanços, enfrentamentos, do currículo oficial, o proposto, e do currículo oculto, construído nos corredores e pátio escolar. Ademais, o próprio ato político é o do avanço e retrocessos, do enfrentamento das perdas e ganhos. Daí, uniformizar a cultura e domesticar mentes e corpos, como era a proposta da pedagogia proposta no Brasil Colônia “[...] que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade da cultura o melhor freio para os sentimentos nacionais de independência” (VILLALOBOS, 1959, p. 41). Não encontra mais espaço dentro de uma geopolítica contemporânea, em que a sociedade civil foi se constituindo em uma organização que vai ampliando a noção de Estado de Bem-Estar-Social. Mais uma vez percebe-se que as mudanças sociais alcançam o interior e a dinâmica da escola, portanto, da construção da sua historiografia e do currículo da mesma. Que passam a incorporar a construção das regras e normas da comunidade escolar, como elemento constitutivo de um novo caminho das Teorias Construtivistas, participativa, da gestão colegiada, das regras e normas como instrumentos da coletividade dos segmentos escolares.

Bachelard (2005) chama a atenção para a estagnação, cristalização de esse saber escolar. Perdendo o seu *vetor de abstração*, onde o saber serve tolamente para o saber cumulativo, produto de currículo escolar que normatiza o saber, excluindo as potencialidades do ser filosófico do corpo discente, que o mesmo passa a ser pensado como sobreposição de conteúdos a serem memorizados:

De modo visível, pode-se reconhecer que a idéia científica muito usual fica carregada de um concreto psicológico pesado demais, que ela reúne inúmeras analogias, imagens, metáforas, e perde aos poucos seu vetor de abstração, sua afiada ponta abstrata. É otimismo tolo pensar que saber serve, automaticamente, para saber, que a cultura torna-se tanto mais fácil quanto mais extensa for, que a inteligência enfim, sancionada por êxitos precoces ou por simples concursos universitários, se capitaliza qual riqueza material. Admitindo até que uma cabeça bem feita escape ao narcisismo intelectual tão freqüente na cultura literária e na adesão apaixonada aos juízos do gosto, pode-se com certeza dizer que uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada. É um produto de escola (p. 19-20).

Faz-se necessário partir dos indicadores propostos por Aranha (1996, p.4, Apresentação) que são denominados “[...] pressupostos filosóficos subjacentes às práticas educativas: fundamentos antropológicos (o que é o homem?), axiológicos (o que são valores?), epistemológicos (o que é conhecimento?) e políticos (quais são as formas de poder?)”.

Nesse sentido, se entende que o poder não é um pertencimento, mas sim uma relação bilateral entre indivíduos e/ou grupos que participam do jogo político. A participação do cidadão nas relações de poder deve estar aberta a discussões, não serem restritas a violência e sim possibilitada nas palavras, na procura do consenso.

A escola não é uma instituição apolítica ela está inserida nas divergências socioculturais, no entanto, ela ao longo da história da educação foi utilizada na propagação de uma dita cultura universalizante que servia ao poder de um grupo dominante. Não disponibilizava oportunidades igualitárias de acesso e permanência a um sistema educativo de qualidade, priorizando uma escola transmissora de padrões universais e equivocados “A escola transmite padrões de comportamento, bem como idéias e valores. Ora, esses modelos, divulgados como “universais e abstratos”, geralmente não são tão universais assim, pertencendo a um determinado segmento social”⁴(p. 33).

É preciso criticar o discurso ideológico vinculando este a realidade da educação para que não se separe o pensar do agir, entendendo a contradição ocultada no cotidiano escolar. Frequentemente o espaço escolar preocupasse em enquadrar os sujeitos nos padrões preestabelecidos de caráter moral e passivo, como se pode verificar nas palavras de Aranha (1996):

A organização escolar pode exercer um papel ideológico na medida em que a rígida hierarquia exige o exercício do autoritarismo e da disciplina estéril, que educam para a passividade e obediência. A excessiva burocratização desenvolve o “ritual da domesticação”, que vai desde o controle da presença em sala de aula, as provas, até a obtenção do diploma. [...] é fácil compreender que qualquer organização só tem sentido enquanto mantiver viva a reflexão sobre os objetivos que orientam sua ação. Caso contrário, degenera em exigência puramente formal. E o formalismo da prática gera a burocracia estéril e autoritária (p.35)

Com isso é preciso desmistificar a escola como algo pronto e acabado, distante das convergências da realidade social. Deve-se, a partir das limitações reais, descobrir as possibilidades de se promover uma qualidade significativa da/para a escola.

A educação está inserida na relação do poder, é um lugar para discussão da reflexão crítica da cultura não meramente um simples veículo transmissor de valores cristalizados. A formação do professor é importante para atentar para essas questões, que superam uma educação universalizante e excludente, a fim de promover uma escola integrada com a teoria e a prática no cotidiano escolar.

⁴ Ibidem

A instituição escolar foi sendo estabelecida dependendo das necessidades socioeconômicas dos grupos. Nas sociedades primitivas o saber era coletivo; Na Antiguidade e Idade Média a escola e a família juntas instruíam de forma integral os alunos.

A escola como atualmente se apresenta, foi criada no século XVI com a separação da criança do adulto, a infância paulatinamente foi sendo cuidada longe da corrupção do mundo adulto, a escola instruía e educava as crianças baseada na vigilância constante que deveria disciplinar e ensinar a moral adequada da época.

Com a Revolução Industrial as escolas deixaram de ser destinadas a nobreza e a burguesia ascendente, o ensino tinha duas tendências acadêmica e profissionalizante, a primeira tendência destinava-se a elite e a segunda aos filhos dos operários. Os excluídos do sistema reivindicam desde sempre por um ensino de qualidade.

A *escola nova* percebia a influência da instituição como algo positivo, que permitia a ascensão social. A teoria *crítico-reprodutivista* discordava dessa análise, a escola é apenas uma parte de um sistema muito maior, e não tendo o poder de transformar a sociedade. A *tendência progressista* acreditava na força de levar a educação a todos, e junto com ela a criticada herança acumulada.

As reformas educacionais não são neutras estão repletas de intencionalidades e posições políticas, entendendo que a escola transmite a herança cultural e ao mesmo tempo é um espaço para criticar o saber apropriado.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos que nortearam o presente estudo será a pesquisa qualitativa na modalidade etnográfica com observação participante, os dados em vez de serem quantificados, são apresentados por meio de relatos orais, entrevistas, observações levando em consideração aspectos tidos como importantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado . Conforme Chizzotti (2001) o método qualitativo baseia-se:

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

Desse modo pode-se observar que a pesquisa qualitativa é traduzida por aquilo que não pode ser determinado, aborda o sujeito e suas subjetividades e particularidades, e a lógica interna do grupo estudado e suas representações e seu meio.

O *lócus* da pesquisa, e a Escola E. E. F. M. Francisca Martiniano da Rocha, na cidade de Lagoa Seca estado da Paraíba, da qual fui aluna do ensino fundamental II e ensino médio, e realizei na mesma instituição o estagio supervisionado I e II durante a graduação em licenciatura em história pela UEPB, no qual me interessava mas com horários fora da sala de aula, no que ministrar os conteúdos.

Com objetivo de identificar em profundidade, a relação existente entre escola e os corpos dos discentes, para a coleta de dados foi realizada entrevistas etnográficas e também a observação participante, a fim de perceber as indagações e posicionamentos dos sujeitos envolvidos. Problematiza-se como os discentes movimentam-se no cotidiano escolar, evidenciando suas sociabilidades com e diante das regras escolares

Realizou-se a análise de documentos (atas, fichas de conduta, Projeto Político Pedagógico) produzidos internamente na escola pesquisada, como forma de técnica de complementar a analise e coleta dos dados.

O livro ETNOGRAFIA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE de Michael Angrosino (2009), que faz parte da coleção Pesquisa Qualitativa coordenada por Uwe Flick,

contribuiu para pensar e organizar os primeiros planos da pesquisa em sua coleta e análise de dados.

Uma leitura que fornece instrumentos necessários para realizar uma pesquisa de campo, a pesquisa etnográfica analisa “o modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido com a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo” (ANGROSINO, 2009, p.16).

A pesquisa desenvolveu-se numa escola por um período significativo, com observações atentas e entrevistas detalhadas, levando em consideração a interação/experiência da pesquisadora com lugar e as pessoas estudadas, “A etnografia é feita in loco e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas” (idem, p.31).

O livro A ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR de Marli Eliza D. A. de André (1995), contribui na discussão sobre as investigações das ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar, autora refleti sobre a etnografia especificadamente voltada para o cotidiano escolar, sendo dessa forma uma leitura pertinente para presente pesquisa que se preocupa com um estudo de caso sobre a corporeidade dos discentes. Percebe-se que a teoria na pesquisa etnográfica deve ser usada para operacionalizar os conceitos, e não engessar o texto.

A etnografia utilizada na coleta e análise de dados com a observação participante, no qual o pesquisador é percebido como pessoa e não apenas como cientista na coleta de dados “como vizinho e amigo aceitável, o observador participante pode tratar de fazer sua coleta de dados” (p.33).

A primeira ação que se desenvolveu foi o “inventário pessoal”, no qual o observador participante necessita passar por um autoconhecimento de si mesmo, segundo Angrosino os seguintes pontos precisam ser avaliados: seu estado emocional e atitudes; sua saúde física e mental (e a saúde de quem porventura você estiver levando consigo para o campo); suas áreas de competência e incompetência; sua capacidade de pôr de lado ideias preconcebidas sobre pessoas, comportamentos ou situações sociais e políticas.

A coleta de dados constou com três habilidades, a observação, entrevista e a pesquisa em arquivo interno da escola. A “observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisados”(idem, p.56), as anotações devem ser organizadas e datadas, as descrições devem ter nível objetivo.

As entrevistas etnográficas precisam “ultrapassar os parâmetros de uma simples conversa amistosa, pois o pesquisador precisa mesmo descobrir certas coisas e deve estar atento para manter a conversa sob controle – tudo isso sem demonstrar arrogância ou impaciência” (ANGROSINO, 2009, p.62), elas não são uma mera verbalização de perguntas e respostas.

As observações e entrevistas complementaram-se com a pesquisa no arquivo interno da instituição estudada, “fica mais fácil acessar e interpretar materiais arquivados quando o pesquisador tem experiência de primeira mão na comunidade em estudo, e quando ele ou ela pode verificar as inferências feitas a partir dos dados arquivados em entrevistas com membros da comunidade estudada” (idem, p.70)

A pesquisa qualitativa assim como a quantitativa, requer a confiabilidade dos dados obtidos através de forma coerente e consistente dos resultados obtidos e sua relevância para academia e sociedade.

Análise dos dados obtidos por essas três habilidades (observação, entrevista e pesquisa em arquivo) foram utilizados com o intuito de satisfazer as exigências e objetivos do projeto, para a apreender sobre o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudar as dimensões institucional, pedagógica e sociopolítica e cultural, para compreender o cotidiano escolar.

3. ESTUDO DE CASO: os “pulinhos” como astúcias das artes de fazer dos discentes

O *locus* da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Martiniano da Rocha, situada na Rua Lucas da Rocha, no Centro da cidade de Lagoa Seca.

No ano letivo de 2014, está matriculado cerca de 2.000 (dois mil) alunos distribuídos entre o turno da manhã, tarde e noite, com faixa etária entre 11 aos 55 anos de idade.

Para analisar o surgimento e desenvolvimento da história da citada escola, tomou-se inicialmente o **Projeto Político Pedagógico**(PPP) da mesma, do ano de 2006.

A mencionada escola foi criada pelo Poder Executivo através do Decreto nº 4970/70 de 20 de fevereiro do ano de 1970 situada inicialmente no bairro da Bela Vista, a escola recebeu esse nome por causa de uma homenagem feita, pelo prefeito da época, conhecido como Bola Coutinho, a senhora Francisca Martiniano da Rocha. Dona de grande riqueza e *status* na cidade. Nessa fase inicial, só funcionava a educação infantil até à antiga 4ª série, o que hoje se denomina o 5º ano do ensino fundamental (de nove anos).

De acordo com as necessidades da população da cidade, no ano de 1986 a escola foi contemplada com um novo prédio, no entanto, não ocorreu uma mudança oficial de prédio. No entanto, o novo endereço, no Centro da cidade, na Rua Lucas da Rocha.

O novo prédio foi invadido por professores, alunos e membros da comunidade escolar, antes de ser inaugurado. E desde então a escola começou a funcionar com anos finais do ensino fundamental (atualmente os anos finais do ensino fundamental de nove anos são do 6º até o 9º ano); O Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo o PPP foram sendo incluídos na grade curricular gradativamente.

É importante enfatizar que a maioria dos alunos é da Zona Rural, e que a maior parte desses alunos estuda no ensino médio. Pois existem 03 (três) escolas espalhadas nas dependências do município que trabalham com os alunos do 6º até o 9º ano. Destas três, 02 (duas) são localizadas na Zona Rural do distrito de Campinote e a outra no sítio Alvinho.

Nesse sentido, quando os alunos terminam o ensino fundamental se direcionam, em sua maioria, para a cidade de Lagoa Seca, a fim de cursar o ensino médio, na única escola pública que detém esse nível de ensino na cidade. E outro motivo para esse descolamento para à cidade, é a alternativa do transporte escolar que garante o livre acesso dos alunos irem e voltarem para suas residências na zona rural.

Os aspectos físicos da escola: a mesma possui fisicamente, uma sala dos professores que tem duas grandes janelas sempre abertas. Na qual raramente os alunos entram, esse espaço possui um local reservado com computador para os professores e livros de vários autores sobre o ensino, aprendizagem, currículo entre outros temas relacionados à educação das varias disciplinas. No entanto, causalmente algum professor utiliza estes livros; Quando questionados sobre o motivo da não utilização desses livros, em sua maioria, respondem que é ‘- Pela falta de tempo’, ‘- Por causa da longa carga horária’, ou pelo ‘- Não interesse pelos temas abordados nos livros’.O que aparentemente remete a uma possível acomodação/estagnação de ler e se apropriar de novas temáticas e metodologias?

A escola é composta por 15 (quinze) salas de aula que funcionam nos três horários (manhã, tarde e noite). Dessas apenas 08 (oito) tem ventilador. Isso é motivo de grande conflito entre os alunos do ensino fundamental (que em suas salas **não** tem ventilador), e a dos alunos do ensino médio (com ventilador em todas as salas).

Aparentemente se estabeleceu um conflito de relação de poder, posto que os alunos relatem que apenas o ensino médio tem ventilador (uma modalidade escolar mais elevada). No entanto, os alunos do ensino médio digam que apenas um ventilador - em mal funcionalmente - é pouco para uma sala de aula com a média de 30 a 45 alunos.

O que se percebe é como os alunos não são agentes passivos no espaço escolar. Eles reivindicam suas necessidades e desejos. Sendo um dos espaços mais visitados a secretaria e a sala da direção pelos alunos, professores, funcionários. Esses lugares são frequentados como forma de expressar suas indagações, medos, insucessos, portanto, esses *espaços* na escola são de *reivindicação permanente*.

Outro o espaço de *reivindicação* e indignação por parte dos alunos, é a quadra poliesportiva. Melhor colocando, sobre o que deveria ser esta, pois a mesma se encontra em um estado precário, serve apenas para ocupar um espaço que não desperta o interesse nem de meninas ou meninos, inclusive estes últimos são os que mais reclamam da falta de reparo da quadra.

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

Em sua maioria quando perguntados por que desse apego a esses espaços, eles respondem que é aonde podem se sentir “*livres*”, conversar, atender ao celular, movimentar-se por esses espaço é uma questão de sociabilidade e cada “grupo” tem os seus preferidos. As meninas vivem no banheiro se embelezando, e segundo as mesmas é o local mais propício

para “atualizar o papo” por ser reservado e longe dos meninos, e por ter um espelho o que lhes garante a visualização do seu “look” por completo.

Os meninos preferem circular no pátio e na cantina, e frequentemente estão conversando com as merendeiras sobre o cardápio, eles sempre ajudam a recolher os pratos, talheres, copos que ficam espalhados pelo pátio da escola depois do intervalo, em troca dessas “ajudas” os meninos repetem a merenda; No entanto, essas “ajudas” acontecem nos dias que é servido cachorro-quente, bolo, macarronada percebendo que esses auxílios dos alunos, são camuflados em benefício próprio.

A sala de vídeo e/ou computação e a biblioteca são espaços pouco utilizados pelos professores e alunos, quando os professores explicam que esse local é mal conservado e exala um odor quase insuportável de mofo, no entanto, a diretoria relata que esse mau cheiro é pelo não funcionamento das salas.

A direção da escola e o corpo docente atribuem a não utilização dos espaços da sala de vídeo e/ou computação e a biblioteca, por causa de terceiros. E na realidade nenhuma das partes faz uso adequado desse local, os alunos são prejudicados por não poderem utilizar recursos e metodologias diversificadas para adquirir novos conhecimentos. A direção diz que não limpa os espaços porque não percebe interesse dos docentes em fazer uso dos mesmos. Já os docentes afirmam que não utilizam esses espaços porque não são limpos frequentemente. Na biblioteca conta com um acervo bastante diversificado, no entanto, o espaço físico está sendo dividido, nos últimos três anos, para depósito do material de expediente e para os equipamentos do *Projeto Mais Educação*.

O nome atribuído ao Regimento Interno dessa unidade escolar é “ORIENTAÇÕES DA CHICA”. Esse “documento” era constituído por apenas um texto reflexivo “Recomeçar” de Carlos Drummond de Andrade, e os demais eram sobre disciplinas e normas a cumprir como: horários, dias letivos, especificações dos fardamentos, ambientes e equipamentos que podem ser utilizados e outras exigências.

Perceber-se que a direção escolar montou estratégias para que os alunos cumprissem as *regras da escola* sem questioná-las. Diante de todas as informações, a que mais repercutiu foi a do fardamento, e dos horários para os alunos utilizarem cada espaço dentro das dependências da escola.

Estas limitações de comportamento e atitudes provocaram manifestações contrárias explícitas, no entanto, a direção da escola não amenizou nenhuma das suas exigências.

Os alunos começaram a articular resistências sutis aos olhos vigilantes da direção escolar, praticavam táticas paulatinamente, sem grandes acontecimentos, sem efeitos alarmantes nem estrondosos. As ações dos estudantes se desenvolveram de forma sorrateira através de uma farda mais apertada, saída de cinco minutos da sala de aula antes do toque oficial, entre outras sutilidades que passavam despercebidas as autoridades. Mas para quem as praticavam eram instantes de autonomias, conquistadas aos “pulinhos”. Seria uma forma de reagir, de criar brechas no cotidiano e espaços de sobrevivência e, ao mesmo tempo, desmontar o lugar de poder do *outro*.

O conceito de ‘*tática*’, segundo Michel Certeau é:

Um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias (CERTEAU, 1998, p.46).

Nesse sentido de circunstâncias, instantes silenciosos, brechas que os alunos reinventavam essas regras e vigilâncias as transferindo para seu benefício, pois nessas camuflagens eles se destacavam da homogeneidade dos demais, como podemos perceber na fala de uma aluna do 2º D manhã que pediu para não ser identificada:

*‘- No mês de março desse ano chegaram na escola bancos e mesa de cimento e as colocaram debaixo das arvores, fazia tempo que algo novo e prático chegasse na escola todo mundo adorou aquela novidade porque além deixar a escola mais bonita e um espaço interessante pra gente passar o tempo livre, colocar os papos em dia, tira foto para posta no facebook [...]. Mas o que ninguém esperava é que essas maravilhas não iam servir para nada por causa das **benditas regras**, quando eu e minhas amigas íamos aproveitar a novidade nossa alegria não durou um minuto lá vem a diretora cheia de moral, manda agente sair porque disse que os alunos só podiam sentar lá no horário do intervalo [...]. Pense numa raiva a gente tava de aula vaga a biblioteca tava fechada e não tinha outra coisa pra fazer [...]. A gente começou a pensar sobre essas chatices da diretora e como nós sempre terminamos as atividades, primeiro, pedíamos aos professores da 3ª aula pra liberar a gente uns dez ou cinco minutos antes de tocar o intervalo, e o resultado foi que nos conseguimos sentar e aproveitar um pouquinho os bancos, nos reversavamos enquanto unas pegariam o lanche as outras guardavam o lugar, e o melhor é que a diretora não podia reclamar com a gente porque os professores que nos tinha liberado e já tava quase tocando o sinal [...]*⁵

Nas palavras da aluna tornasse perceptível, como os alunos são fugazes e astuciosos, eles agem nas brechas, aproveitam as oportunidades para burlar as determinações.

⁵Entrevista concedida pelo aluno 1 transcrita fiel a fala. Entrevista I. [junho. 2014]. Entrevistadora: Rejanira Alves Gertrudes. Lagoa Seca, 2014.

Reinventando fronteiras e usando o lugar⁶ que não lhes foi direcionado, para fazer dele um próprio, para criar espaços⁷ de sobrevivências no cotidiano escolar. Os alunos agem dessa forma, provavelmente, por não serem esclarecidos porque existem certas regras de comportamento; Apenas impõem aos mesmos as determinações, e nesse sentido eles não compreendem a funcionalidade das mesmas.

O que se percebe é como os alunos não são agentes passivos no espaço escolar, e reivindicam suas necessidades e desejos através de *astúcias*⁸, diante dessas discussões se destaca a importância da sensibilidade de ver os alunos como *seres múltiplos* com contextos socioeconômicos diversificados.

O cotidiano escolar, aparentemente semelhante, durante todo o ano letivo, revela sujeitos múltiplos de contextos diversificados. Por vezes a escola ao invés de se utilizar, dessa pluralidade, para tornar o ambiente escolar mais humano e consistente em sua diversidade, ela tende a homogeneizar e padronizar os corpos que a compõe.

Observa-se, nesse sentido, que as salas de aulas e os intervalos, revelam a movimentação dos corpos múltiplos que a compõe, destacando-se, sutilmente, no processo de homogeneização e padronização nos espaços do ambiente escolar.

Se a escola como um todo tiver como base, para suas ações e propostas, a *solidariedade* e *tolerância* suas relações serão mais bem desenvolvidas e estarão, provavelmente, dentro de uma perspectiva que dialoga com a diversidade.

Stuart Hall em seu texto ‘*A identidade em questão*’ analisa a historicidade da identidade⁹ apontando uma discussão sobre o *sentido de si* e sua crise. Os sujeitos, nesse sentido, não são unificados, mas descontínuos, inacabados. Eles se identificam a partir da circunstância do que ele “não é”, como se pode perceber nas palavras de Hall:

Esta concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de

⁶Segundo Michel Certeau um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 2007, p.201).

⁷Para Michel de Certeau o espaço é um cruzamento. [...] Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Em suma, o espaço é um lugar prática do. (idem, p.202)

⁸Astúcia segundo Michel de Certeau é uma prestidigitação relativa a atos [...] Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Conseguir estar onde ninguém espera. É astúcia. (idem, P.101).

⁹ Hall apresenta e problematiza três conceitos de identidade ao longo da história: o sujeito do iluminismo, o sujeito social e o sujeito pós-moderno.

discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando em constante processo de mudança e transformação (HALL, 2013, p. 108)

Com as palavras de Hall atente-se para a reflexão de que a identidade se constrói ao longo da vida do sujeito, e se reconstrói quando este se move socialmente/culturalmente e não baseada no biológico.

Nessa perspectiva, os sujeitos que circulam no ambiente escolar não têm suas identidades fixas e concluídas, nas sociabilidades elas são reinventadas baseadas na exclusão e inclusão dos aspectos e nas circunstâncias vivenciadas, “[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta”.¹⁰

No cotidiano escolar “*as artes de fazer*” dos sujeitos, constituem a partir de permanências e descontinuidades as múltiplas identidades que compõe a escola. Diana Milstein e Héctor Mendes (2010) contextualizam em seu livro ‘*Escola, corpo e cotidiano escolar*’, a partir de uma pesquisa etnográfica, os desafios atuais que a escola enfrenta.

Os autores argentinos enfocam o processo de ensino/aprendizagem localizando a importância e presença do corpo nesse cenário educacional. Sobre o controle e espaço e tempo da escola os autores mostram que é “[...] na interação entre professores e alunos, entre o que se ensina e o que se aprende, existe uma trama complexa e variada de significados que regulam as atividades, que se revela nas formas de controle do espaço e do tempo” (MILSTEIN & MENDES, 2010, p.54).

Como já discutido no início do texto, os sujeitos não consomem as imposições corporais e mentais passivamente reinventando-as, burlando por instantes as fronteiras estabelecidas:

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

O cotidiano escolar se desenha na interação entre os sujeitos e os espaços (simbólicos e físicos). As regras são designadas para manter a ordem nesse ambiente, dita frequentemente como algo naturalizado socioculturalmente, no qual as várias identidades

¹⁰ Idem, p. 110.

devem seguir semelhantes padronizações, que segundo Milstein & Mendes (2010) essa disciplina é mostrada como necessária no processo de ensino aprendizagem:

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

Diante dessa breve discussão sobre cotidiano escolar, identidades dos sujeitos e a disciplina, são necessárias, contextualização do ensino/currículo envolvido diretamente para as formas da ação humana, e suas carências cotidianas. Para tanto não basta à prática isolada de professores, orientadores educacionais, diretores escolares ou até mesmo da comunidade escolar.

Mesmo exercendo (sem generalizar) autoritarismo exacerbado os alunos sabem reinventar as regras, encontra nelas brechas através de suas astúcias e táticas como Certeau discute. Usa um lugar no qual não lhe foi concedido eles são agentes de suas histórias sabem burlas papéis, comportamentos e regras aproveitam oportunidades.

Não se quer, nesse texto, abolir as regras escolares e colocar sobre elas toda a responsabilidade do fracasso e desinteresse escolar dos alunos. O intuito é atenuar a forma que essas orientações são elaboradas, já que o objetivo das mesmas é beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, portanto, essas regras devem ser montadas na coletividade.

De acordo com a Doutora em Educação Maria Tereza Tavares Azevedo, sobre as regras escolares, esclarece que estas têm uma,

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

Nessa perspectiva, se percebe que mais importante do que elaborar e fazer com que os alunos as cumpram, é mostrar e esclarecer a importância e os objetivos destas para o cotidiano escolar. Dessa forma, os alunos não apenas estariam apenas incumbidos a “seguir” ditas regras, mas poderiam interagir com estas e observar seus benefícios para o funcionamento da escola.

Entende-se que as regras escolares devem ser elaboradas coletivamente, com a participação da comunidade escolar e representantes dos alunos, e não se restringir a um documento rígido, autoritário, excludente, como frequentemente esse se caracteriza.

A escola e seus membros devem atenuar para que os alunos mesmo que aparentemente obedeçam as regras, eles as “consomem” e compreendem de uma forma própria, tiram suas conclusões, exageros e lacunas. Assim, como discute Michel de Certeau (1998) em seu livro ‘*A Invenção do Cotidiano*’: apesar do autor analisar consumismo, em outro espaço e perspectiva, essa reflexão se interliga (no nosso texto e objetivo), pois os alunos fabricam efeitos da produção que lhe é colocado já pronto (no caso a produção e elaboração das regras escolares), para melhor compreendermos essa análise o autor afirma:

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de produção (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada como “consumo”; esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar por produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante (p.39).

Se a escola, como um todo, tiver como base, para suas ações e propostas, a solidariedade e a tolerância, suas relações serão mais bem desenvolvidas e estarão, provavelmente, dentro de uma perspectiva que dialoga com a diversidade. E, assim, ao invés de gerar tensão e conflitos promoverá a *alteridade*.

Como destaca Azevedo (2009),

Se o relacionamento for pautado por respeito mútuo, o jovem perceberá a necessidade de respeitar as pessoas com as quais convive. Assim, o papel escola, enquanto mediadora das relações que o aluno estabelece permitirá criar situações para que consolidem essas trocas, servindo-se de competências intelectuais, do sentido crítico, da partilha, da capacidade de aprender a tolerar, de compromisso com valores humanos, éticos e morais (p.65).

Com essa reflexão, se atenua para a essencial importância, do respeito e do conhecimento, das regras/orientações, quando estas caminham juntas, os alunos e a escola como, um todo, perceberá que para a boa convivência tem-se que ter não regras, limitações, exclusões, mas, sim orientações que articule a funcionalidade e sociabilidade no âmbito escolar.

A escola, nesse sentido, compromete-se com a integração social de seus membros, estreitando sua responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento pessoal e intelectual do seu aluno. Fazendo a escola se distanciar da sua antiga “função” de transmitir o

conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, *quebrando esse paradigma que os alunos não produzem seus conhecimentos próprios*.

Assim, se observa a importância da escola, como um espaço de questionamento de verdades estabelecidas, trazendo o aluno para dentro da história e possibilitando a formação de cidadãos cada vez mais críticos. Refletindo sobre o pensamento de Edgar Morin (2003) *cabe à educação do futuro, cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade*.

E a despeito da ideia de que todos aprendem e assimilam as informações no mesmo ritmo levando a homogeneização; Nunca foi de fato, algo que promovesse o processo de ensino/aprendizagem, ao contrário, essa ideia excluía quem não se moldasse aos padrões.

Se atualmente debatem-se temas escolares como diversidade, tolerância, heterogeneidade, multiplicidade... Como é viável a formulação de regras de conduta e comportamento, dentro das instituições escolares, com o intuito de *padronizar os educando*, medindo seus passos e escolhas?

É preciso, apertar um F5 (atualização) nessas regras, já que atualmente o número de violência nas dependências da escola aumenta continuamente, tornando-se necessário algum dispositivo de identificação dos alunos. Estes devem ser elaborados, a fim de orientados, sugerindo articulações para que eles entendam a funcionalidade dessa identidade estudantil e não padronizá-los, sufocando suas peculiaridades e diferenças.

A direção e os professores precisam desempenhar para atender os anseios dos alunos a sensibilidade de não apenas ver o outro, mas poder *enxergá-lo* para que, assim, como elenca Azevedo (2009) as propostas da escola não gerem tanto conflitos internos e externos nos alunos:

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

Faz-se necessário uma reformulação nas práticas de ensino para que a escola como um todo, e em especial, o professor “não trabalhe o ensino como uma espécie de formatação cultural”. É preciso ressaltar as “[...] desigualdades culturais, entendê-las e fazer com que seus alunos também as entendam, para que se limitem preconceitos e práticas de marginalização e de exclusão social” (FONSECA e COUTO, 2008).

Essas reflexões transparecem a necessidade de compreender as identidades plurais, contrapondo-se à percepção *moderna e iluminista* da identificação estável e fixa através das vivências escolares. Numa percepção dita *pós-moderna* que insere a contextualização histórica que provoca brechas nos padrões globalizantes construídos de uma sociedade multifacetária.

Entendendo que o papel histórico da escola/ensino, como já discutido, assumiu interesse de grupos elitistas dominantes transformando-se em um espaço alienador como discute Nilma Lino Gomes (2000),

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (p.86).

O intuito nesse estudo não é abolir as regras/orientações escolares, a pretensão é contribuir para uma discussão inicial e reflexiva acerca de como estas deveriam ser elaboradas para beneficiar a sociabilidade e funcionamento da instituição escolar.

4. REPRESENTAÇÕES E INTENCIONALIDADES: uma análise sobre as regras escolares na cidade de Lagoa Seca (PB)

Discutir e analisar as representações dos/as alunos/as no cotidiano escolar, especificando suas sociabilidades com os regimentos internos, no lócus da pesquisa que foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Martiniano da Rocha, situada na Rua Lucas da Rocha, no Centro da cidade de Lagoa Seca. O conceito de representação, utilizado em todo o texto será baseado nas reflexões de Pedrinho Guareschi (2000) e outros autores como Stuart Hall.

Compreende-se o conceito de representação, tendo em vista uma perspectiva dinâmica, não há, sujeitos fixos, eles se movem, adquirem novos sentidos dependendo do contexto que estejam inseridos. As representações sociais e individuais possibilitam construções diferentes das imagens do mundo, numa (re)construção permanente na qual paralelamente as coisas ausentes e presentes que podem ser colocadas e/ou transformadas.

Nesse sentido, as reflexões de Stuart Hall apresentadas por Vera Maria Candau (2003), sobre a definição do conceito de representação como descontínuo e com fronteiras fragmentadas, não pertencendo a uma categoria posta, fixa e imutável:

Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo - não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós - na sociedade, nas culturas humanas - que fazemos as coisas verdadeiras. Somos nós - na sociedade, nas culturas humanas - que fazemos as coisas significarem, que significamos (HALL apud Candau. 2003).

Percebe-se, nessa perspectiva, que a representação nunca "é", sempre "está sendo", é desenvolvida nos mais variados sistemas de saber e significações dos contextos dos sujeitos, no qual se evidenciam a diversidade de expressões do conhecimento da pessoa, do grupo e das visões de mundo.

Diante disso, as representações sociais são produzidas na relação dos sujeitos em seu grupo social, na prática do ambiente coletivo comum a todos, distinguindo em parte da prática individual. Os saberes consensuais são elaborados dos resultados das ações individuais, que caracterizam as representações sociais que seu grupo elaborou, sustentando os saberes sobre si próprios e o reflexo das relações heterogêneas que estabelecem.

A representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e socializado entre os sujeitos de um grupo. A representação social proposta por Pedrinho Guarechi (2000) mostra como as mesmas são modificáveis e podem ser transformadas nos processos cotidianos dos sujeitos.

Nesse sentido, as representações, como já discutidas, não são estratificadas e imutáveis, elas são uma estrada de mão dupla que simultaneamente se constroem e sofrem influencias dos sujeitos, entendendo assim que:

Uma representação social, para ser objeto de conhecimento, passa por um processo transformativo, pois não é possível a interiorização de um objeto em seu estado material na mente das pessoas. Os humanos procedem através de representações. Ele não é simplesmente um reflexo automático, um resultado espetacular, da coisa representada. No processo de representação, há uma construção diferenciada dos objetos, que diferem de pessoa a pessoa. Cada um de nós, no processo de representar, acrescenta facetas particulares, específicas de cada autor (GUARECHI, 2000, p.37).

Cada sujeito expressa, particularmente, sua representação, diferenciando sua perspectiva das demais num processo continuado. Segundo Guareschi (2000) essa discussão que possibilita ultrapassar o paradigma de sujeito puro e do objeto puro, no qual através do *intersubjetivo* pode mostrar não apenas o objeto, mas também o sujeito que o representa.

Nesse sentido, existem três dimensões teóricas acerca das representações sociais, a primeira é relativa às representações *individuais* de cada sujeito; A segunda perspectiva aborda o *imaginário coletivo* que é produzido pelo grupo e suas visões de mundo; E o terceiro aspecto direciona a realidade social como atuação, no qual têm por objeto as *ações sociais*.

Assim sendo, o conceito de representação ajudar a pensar no estudo de caso, sobre os discentes da Escola Estadual Francisca Martiniano da Rocha, já que se pretende analisar, não tão somente, a elaboração das regras escolares, mas também problematizar as representações dos próprios alunos/as diante de tais regras.

Compreendendo que cada aluno/a acrescenta sua faceta particular de representar e ser representada/o nas regras. E socialmente/coletivamente eles/as partilham suas construções simbólicas dos regimentos. O estudo tem por objetivo, também, perceber o conjunto de práticas e formas simbólicas que os discentes utilizam no cotidiano escolar, para criar e/ou manter as relações sociais.

4.1. REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

A teoria das representações sociais apresenta-se como possibilidade para entender a complexidade da representação/ação, dos discentes no cotidiano escolar a fim de perceber as ações sociais, desse grupo, diante das limitações proposta pelo regimento interno da instituição.

Os discentes não agem aleatoriamente, e sim, em consonância com os elementos das representações que eles próprios construíram de si mesmo. Suas representações mostram o sentimento que eles têm da realidade vivida e/ou condicionada, elas vão mais além da mera reprodução dessas, resultando de interpretações. E passam por uma reconstrução que pode, ou não, atribuir um novo significado específico, é preciso ver, conhecer e interpretar o agir sobre ela em coerência com o que.

Nas palavras de Wagner (1994):

[...] o que pode, então, ser explicado por uma representação? A resposta é simples: enquanto relacionado a crenças, o comportamento manifesto é parte e conteúdo da própria representação social, é a consequência do comportamento no mundo social que se necessita explicar pelo complexo representação/ação. O comportamento e a ação estão lógica e necessariamente conectados a crenças representacionais, mas suas consequências não estão. A ação e as consequências são duas coisas diferentes (p. 178)

A representação acontece não tão somente quanto ao objeto, mas o sujeito, que também representada, no caso desse estudo, os alunos não apenas, representam sua compreensão das regras escolas, eles se auto representam nelas e/ou fora dos padrões por elas estabelecido.

Nesse sentido, se entende que as representações não podem ser percebidas com sujeitos puros, e nem tão pouco com objetos neutros, ambos se relacionam e tem suas intencionalidades, como Pedrinho Guareshi (2000) ajuda a discernir sobre esse conceito:

Finalmente, pode-se dizer que as representações sociais superam o mito do *sujeito puro e do objeto puro*. As RS são um conceito e um fenômeno que pertencem ao intersubjetivo. Elas representam não só o objeto, mas também o sujeito que as representa. Mas o que seriam, afinal, as RS? Na superação dessas dicotomias, as RS procuram ocupar um espaço específico, e podem ser compreendidas como um conhecimento do senso comum, socialmente construído e socialmente partilhado, que se vê nas mentes das pessoas e na mídia, nos bares e nas esquinas, nos comentários das rádios e TVs. São um conhecimento, mas diferente do conhecimento científico, que é reificado e fundamentalmente cognitivo. São um conhecimento social, são como que

"tijolaços de saber", na expressão de JOVCHELOVITH, S (GUARESHI, 2000,p.38).

Nesta pesquisa no cotidiano escolar, se percebeu a importância de identificar as *representações sociais* dos diversos sujeitos que compõem o ambiente educacional, compreendendo as facetas do cotidiano, a partir deste viés, que pode trazer um aprofundamento maior para o entendimento da dinâmica dos processos do dia a dia escolar.

Nesse estudo de caso se evidenciou que as sociabilidades dos alunos com as regras escolas são dotadas de significados, não práticas e/ou escolhas aleatórias, os alunos/as agem atribuindo um entendimento (subjetivo ou objetivo) daquilo que lhes são designados.

Nas falas dos alunos, se podem extrair elementos de assertividade nas condutas ditas como “inadequadas” à ordem escolar. Os alunos/as reinterpretam os regimentos internos e os “reproduzem” de uma maneira própria.

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

É nesse contexto que o trabalho se apresenta para que, os regimentos internos das escolas, no caso intitulado de “ORIENTAÇÕES DA CHICA”, sejam elaborados e praticados com base no diálogo, esclarecimento, respeito e problematização das tensões entre os sujeitos. Para que seja possível distanciar a dicotomia que representam os/as alunos/as de comportados ou desobedientes. Que atitudes dos alunos/as possam ser entendidas, que a co-presença entre as normas e seu esclarecimento seja possível.

A visibilidade os/as alunos/as e seus conhecimentos precisam está presentes desde o momento da elaboração até o esclarecimento da funcionalidade das regras escolares, que essa postura e escolha possam criar e buscar estratégias baseadas em situações cotidianas. A escola busca controlar cotidianamente os corpos escolares, e que os alunos/as resistem ao um modelo escolar e suas práticas impostas, por não entender essas posições que anulam os corpos e opiniões no espaço escolar.

Ao analisar as falas dos alunos/as, nesse confronto, diante das normas propostas e/ou impostas, se percebe que eles constituem cotidianamente um consumo¹¹,

¹¹ O conceito de consumo segundo Michel de Certeau é uma produção “que tem como característica suas astúcias, seu esfrelamento em conformidade com as ocasiões” (CERTEAU, 1998, p. 94)

criando e se utilizando de jogos de liberdades mútuas, recíprocas, entre uns e outros, representando as regras que são ditadas sobre seus corpos e subjetividades.

Para ajudar a refletir sobre a representação dos/as alunos/as face às regras escolares, no intuito de investigar como os discentes atribuem significados às regras e ao seu cumprimento no contexto escolar, observe-se a fala de um dos alunos:

‘- É muito fácil você viver em uma sociedade na qual todo mundo é feliz (o aluno ironiza o sentido de “todo mundo é feliz”), tipo um comercial de margarina, na escola parecemos muitas vezes, como pessoas sem corpo, só com a cabeça. Quando entro na sala de aula, deixo meu corpo lá fora só levo minha cabeça pra entender as disciplinas, meu corpo tem que está fardado a todo mundo, e quieto. [...] Passo das 13h15 até às 17h15 sentado, só é permitido voltar ao meu corpo durante os quinze minutos do intervalo. A direção diz que o intervalo é tempo suficiente para nossa distração, não é bem assim, primeiro (o aluno ento a voz) só na fila da merenda passo mais de dez minutos, no banheiro lá se vão mais cinco minutos, e quer saber? Eu fico irritado, depois disso tudo, o mínimo de higiene nós não temos direito. Cadê a torneira nos banheiros? Não tem, ou melhor, tem um cano improvisado com uma torneira que vive pingando direto, pra todos os alunos da escola. Ai lá vem àquelas exigências sem jeito, sem nada com nada, pois é claro já passaram mais de quinze minutos do intervalo e ai não posso voltar à sala de aula, pois já tocou. [...] cadê as condições? Cadê meu respeito? Eu não sou uma coisa que faz tudo que o blábláblá daquelas regras querem, pois não tenho nada de bom, tudo é negado, tudo exige e tudo falta.’ (aluno 2)¹²

A fala do aluno mostra a contradição existente entre o seu entendimento das regras e o cotidiano escolar. Nesse discurso envolve a visão do aluno e de sua indignação pela estrutura física da escola precária e da exigência que não condiz com a realidade que ele vivencia.

O aluno questiona os quinze minutos de intervalo. É capaz de descrevê-los atenuando para a incompatibilidade desse tempo para as condições da escola. O aluno não é passivo no cotidiano escolar ele não sai dos muros da escola, dentro desse espaço reivindica seus direitos.

Ele desenvolve a competência de avaliar como o seu corpo é visto, ou melhor, como ele é negado, “- [...] na escola parecemos muitas vezes como pessoas sem corpo, só com a cabeça. Quando entro na sala de aula, deixo meu corpo lá fora, só levo minha cabeça pra entender as disciplinas, meu corpo tem que estar fardado a todo mundo, e quieto”. Com isso o corpo do aluno é desassociado da cabeça, como uma dicotomia cabeça e corpo.

¹² Entrevista concedida pelo aluno 2 citada fiel a fala. Entrevista I. [maio. 2014]. Entrevistadora: Rejanira Alves Gertrudes. Lagoa Seca, 2014.

McLaren (1994, p.93) discute sobre o corpo e a escola mostrando que “[...] o problema nas escolas não é que se ignore os corpos, mas sim que se subestima a linguagem e a representação como fatores constitutivos da configuração do corpo-sujeito, como suporte de significado”.

Foucault também trabalha a condição do corpo, da disciplina e vigilância constante. Em seu livro ‘*Vigiar e Punir*’ (2013) dá base para refletir sobre a instauração de uma sociedade disciplinar, e possibilita problematizar a construção da escola como lugar de disciplinarização dos corpos e a compreendê-la como prática de normalização dos sujeitos.

O discurso do aluno deixa claro que o corpo-sujeito está presente na escola e é colocado como algo moldado. Para que a máquina escolar funcione adequadamente esses corpos tem que se enquadrar nos padrões estabelecidos pelos regimentos internos. No entanto, os corpos sentem, como no caso do aluno, a inaplicabilidade da regra que tende a engessá-los, os sujeitos escolares na relação de uns com os outros reformulam as regras.

Os corpos-sujeitos que não se enquadram nos padrões de comportamento, ou seja, aqueles que não se movimentam apenas durante os quinze minutos do intervalo são rotulados de rebeldes, indisciplinados, inaptos etc. entre outros adjetivos para qualificar suas condutas fora das normas.

Coloca-se, nesse estudo, também a fala da aluna 3 sobre as sociabilidades no cotidiano escolar,

‘- Não tem quadra pra jogar, não tem biblioteca aberta, não tem banquinhos pra conversar [...]. A nossa quadra de esportes está toda destruída. Se os meninos jogarem ficam sem o dedo do pé, ou então, sem a sola do tênis. A biblioteca é fechada, até porque quando aberta não temos espaço, pois lá esta o depósito da escola. [...] Eu e meus amigos/as nos sentimos como num não lugar, tudo que a gente poderia viver aqui na escola não podemos, é tudo muito chato, sem motivação [...]. A melhor coisa que teve na escola foi o dia da pintura, nos reunimos por classe e com professores de todas as disciplinas, e foi montado um projeto para trabalhar a história de Lagoa Seca. [...] esse ano completa 50 anos de emancipação política, foi massa, incrível, pintar nas paredes o que sentimentos por nossa cidade, nossas histórias, nossas vidas (a menina vibrava ao falar da pintura, e das memórias). Coisas assim deveriam ser exigidas e feitas mais vezes, é muito bom perceber que a gente é capaz de fazer algo legal.’ (aluno 3)¹³

Com essa descrição da aluna, sobre os lugares que os discentes queriam utilizar, mas, estão indisponíveis por motivos estruturais, mostram como eles estão incomodados com o *não-lugar* que eles frequentam na escola. Como se o espaço escolar não oferecesse o mínimo de funcionalidade. Uma simples pintura amadora nas paredes revelou uma possível estratégia para

¹³¹³ Entrevista concedida pelo aluno 3 citada fiel a fala. Entrevista I. [maio. 2014]. Entrevistadora: Rejanira Alves Gertrudes. Lagoa Seca, 2014.

que esse *não-lugar* começasse a ser desmistificado. A aluna evidencia que “*foi massa, incrível, pintar nas paredes o que sentimentos por nossa cidade, nossas histórias, nossas vidas*”, pois foi promovido um lugar de liberdade.

Pode-se analisar que não foi a pintura isolada que promoveu a motivação dos discentes, mas a possibilidade de levar e expressar na escola suas visões de mundo. O lugar chato da escola foi transformado em um ambiente de diálogo junto aos professores. A aluna enfatiza que “*coisas assim deveriam ser exigidas e feitas mais vezes, é muito bom perceber que a gente é capaz de fazer algo legal*”. As regras internas da instituição pesquisada não relatam o planejamento de atividades dessa natureza, e possivelmente, essa ausência é percebida pelos discentes que as representam como algo negativo, que tão somente exige comportamentos, horários, vestimentas, não se interessando por momentos de discussão protagonizados pelos alunos/as.

Os alunos como já discutido, nesse texto, não são passivos ou neutros, no cotidiano escolar. No entendimento do regimento interno, eles elaboram sua própria representação e criam elementos para vivenciar suas liberdades, que segundo Certeau (2007) é a recriação do que é posto, o consumo das regras acontece de uma forma própria para os discentes.

Os alunos/as agem astutamente, no cotidiano escolar, elaboram seus “*pulinhos*” para burlas as circunstâncias e criar instantes de autonomia. A última fala a analisar, neste texto é de uma aluna que utilizou de uma colocação da própria regra, para legitimar sua ação. Quando questionada que seu ato não coincidia com o proposto pelo regimento interno da instituição, aluna oportunamente utilizou da tática para não ser notificada e/ou punida pela estratégia escolar¹⁴:

‘- No início do ano letivo, como sempre, somos recepcionados por todos os funcionários da escola, é um momento de entrosamento no pátio da escola. E depois vamos para salas de aulas e nossos professores nos entregam a normas para o ano letivo. [...] Depois de mais ou menos três meses de aula, eu e minhas amigas, começamos a nos incomodar com algumas coisas, para ir à escola eu deveria deixar de gostar e mostrar o que eu sou, me sentia igual a todo mundo, era muito estranho [...]. Para mudar um pouco minha rotina, customizei a minha própria blusa da farda coloquei apliques e ajustei-a ao meu corpo [...]. Na segunda-feira vim pra escola, o toque rotineiro para entrar na escola, eu e minhas amigas fomos impedidas de entrar na escola pois, não estávamos fardadas. [aluna descreve esse momento, com tom de voz mais alto como se estivesse vivenciando o momento que ela relata], depois de muita conversa o porteiro nos deixou entrar na escola pra falar com o diretor, e lá vem o excelentíssimo [aluna ironiza esse tratamento] com a conversa séria sobre o fardamento adequado para frequentar a escola, ele ficou muito tempo explicando que os alunos/as tem

¹⁴ “Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) poder isolado” (CERTEAU, 1998, p.99) “Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio.” (idem, p.100)

que usar a farda, tem que seguir as regras e tudo mais, certo escutei tudo calada na minha. Pedi a palavra e pedi para ele me mostrar em qual item no regimento interno que recebemos no início da aula, tem mostrando o tamanho adequado para a blusa da farda [...], o diretor não encontrou a resposta, pois na regra exige a farda, no entanto, não explica como deve estar ajustada no corpo do/a aluno/a.[...].’ (aluna 4)¹⁵

O comentário da aluna sobre a farda é interessante; Possibilita analisar as artes de fazer dos discentes, em seu cotidiano, em uma visão da teoria ceretoniana, que oferece um caráter do inesperado. O diretor provavelmente não percebeu o instante de autonomia que a aluna vivenciou, passou despercebido, pois para ele a farda estava pronta e representada no regimento interno, no entanto, a aluna, sutilmente, reinventou a regra a seu favor, já que esta deixou margem a sua oportunidade de diferencia-se dos demais.

A fala da aula mostra como os alunos são astutos, eles não saem do espaço escolar para burlar as regras. Como Cerateau operacionaliza que a astúcia e tática utilizam o lugar do outro a seu benefício por instantes, “Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável” (CERTEAU, 1998, p.100).

É de práticas cotidianas sorrateiras que os discentes desenvolvem suas artes. Eles não saem do seu lugar de alunos nem da escola. É sobre isso que Cerateau trabalha em sua teoria sobre as táticas e astúcias, nas circunstâncias vividas e designadas que “aproveita as “ocasiões” e “delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva”.¹⁶

Com o exposto até aqui não se pode subestimar as práticas explícitas e implícitas dos discentes, no cotidiano escolar. Suas artes de fazer vão além de efeitos estrondosos, de fugir da escola, de desistir do ano letivo, entre outras práticas, as resistências dos alunos está direcionadas muito mais as saídas da sala de aula; Uma farda customizada, práticas que passam despercebidas pelas autoridades das instituições, no entanto, representam para os/as alunos/as instantes de autônias que repletos de significados e simbologias “a tática é arte do fraco” (CERTEAU, 1998, p.101).

¹⁵ Entrevista concedida pelo aluno 4 transcrita fiel a fala. Entrevista I. [maio. 2014]. Entrevistadora: Rejanira Alves Gertrudes. Lagoa Seca, 2014.

¹⁶ Ibidem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa breve discussão sobre o cotidiano escolar, identidades dos sujeitos e as disciplinas... Compreende-se que é necessário contextualizar um ensino/currículo envolvido diretamente para as formas da ação humana.

O cotidiano escolar se desenha na interação entre os sujeitos e os espaços (simbólicos e físicos), e suas carências cotidianas.

Não se pretende abolir as regras escolares e colocar sobre elas toda a responsabilidade do fracasso e desinteresse escolar dos alunos.

Os discentes são agentes de suas histórias, sabem burlar papéis, comportamentos e regras aproveitando as oportunidades.

Com o exposto, se evidencia a necessidade da **elaboração** das *regras escolares* a partir de um princípio democrático. A escola analisada, da cidade de Lagoa Seca, no estado da Paraíba, produziu suas *orientações* para as *condutas dos alunos*, segundo a direção escolar atual, com o objetivo principal de *identificar os alunos*, das demais pessoas, dentro e fora da escola, e determinar horários e locais adequados para seus alunos.

No entanto, durante a elaboração desse documento só quem participou foram os diretores e o secretário geral. Outro fator que “prejudicou”, segundo o presente estudo, foi que o Projeto Político Pedagógico da escola, era de 2006 e não tinha passado por nenhuma atualização desde então.

Com isso fica evidente que a escola não se preparou para elaborar regras escolares, não fez a atualização do PPP, de forma participativa e democrática. Posto que o documento devesse orientar o perfil da escola e suas intencionalidades, dessa forma fragilizou tanto a elaboração como a colocação em prática das orientações.

Entendendo a necessidade da identificação dos alunos, como uma forma de distinguir os alunos de terceiros, nas mediações da escola; E refletindo sobre as regras de comportamento dos alunos, nos dias atuais, é algo essencial, sobretudo no uso de celular que prejudica o desenvolvimento das aulas. No entanto, não basta aglomerar deveres e direitos e jogar para os professores e alunos, para serem em prática. As ações da escola devem ser articuladas com a comunidade escolar.

De acordo com Azevedo, sobre a importância de certas regras/orientações nas instituições escolares que provavelmente possibilitam, direcionam e promovem a segurança

no ambiente escolar, sobretudo porque como em inúmeras escolas e a mencionada, só conta com um porteiro para controlar o fluxo de pessoas no portão, sendo a escola um alvo vulnerável à entrada de pessoas de má fé.

Porém, é preciso não apenas pensar, mas agir para que se desenvolva um ensino/currículo envolvido diretamente para as formas da ação humana e suas carências cotidianas. Para tanto, não basta a prática isolada de professores, orientadores educacionais, diretores escolares ou até mesmo da comunidade escolar, é preciso articular e unir essas áreas a fim de promover junto aos educandos saberes e orientações significativos. Assim, como escreve Azevedo (2009):

Os jovens precisam de regras que se fundamentem em valores e que orientem a conduta. Os limites implicados por estas regras não são apenas interpretados em sentido restritivo, mas entendidos também no sentido positivo dado que o limite situa e dá consciência da posição ocupada dentro de espaço social, seja ele a família, a escola ou a sociedade como um todo. É neste contexto que se situa o estudo que se apresenta, com foco nas representações dos alunos sobre a dimensão normativa da escola (p.68).

Para que a escola não seja uma “*central de adestramento*” como discute Foucault (1983), pautada na transmissão de conteúdos, com os alunos enfileirados hierarquicamente. Em que professores e a direção escolar são autoritários e inflexíveis em suas decisões e propostas.

Mesmo exercendo autoritarismo, os alunos sabem reinventar as regras, encontra nelas brechas através de suas *astucias* e *táticas* como Certeau aponta. Usa um lugar no qual não lhe foi concedido, eles são agentes de suas histórias sabem burlas papéis, comportamentos e regras, aproveitam oportunidades, eles “conseguem estar onde ninguém espera” (CERTEAU, 1998, p.101).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **O pensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar**. R. Fac. Educ., São Paulo. 14 (1): 35-41, jan/jun.1988.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI**. 4. ed. Ver ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

AZEVEDO, Maria Tereza Tavares. **Normas Escolares: Representações dos alunos**. Santa Catarina: Polésis, Turbarão, v.2, n1, p. 63-82, Jan./jun.2009.

BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 5. Reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999;

CANDAU, Vera Maria. **Universidade, diversidade cultural e formação de professores: relatório de pesquisa**. Departamento de Educação, Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3. ed. Ephraim Ferreira Alves [trad.]. Petrópolis: Vozes, 1998. V. 1

FONSECA, Sela Guimarães & COUTO, Regina Célia do. **Formação de Professores e ensino de história: A perspectiva multicultural em debate**. Minas Gerais: USP/UFGM/IMG, 2008;

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013;

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas / FFLCH/ USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

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

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

GUARESHI, Pedrinho A. **Representações sociais e ideologia**. In: Revista de Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, Edicilo Especial Ternítica, p.33-46, 2000.

HALL, Stuart. Quem precisa identidade? . In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, R. J: Vozes, 2013.

LIMA, Elvira Souza. Currículo E Desenvolvimento Humano. In: **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. SEED-MEC: Boletim 17, setembro de 2007.

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

MENDES, Héctor&MILSTEIN, Diana. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. Tradução Ana RATTO, Lucia Silva. Revisão TerumiKoto Vilalba. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, P. 152 - 180 Jan./Abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

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

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARECHI, Pedrinho A e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**, Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.