

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO

WASCHINGTON ALVES GUEDES

SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO COMPORTAMENTO
DESVIANTE NO CAMPO ESCOLAR: uma análise das múltiplas dinâmicas de
rotulação em uma escola da rede Pública em Assunção-PB

Campina Grande
2017

WASCHINGTON ALVES GUEDES

SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO COMPORTAMENTO
DESVIANTE NO CAMPO ESCOLAR: uma análise das múltiplas dinâmicas de
rotulação em uma escola da rede Pública em Assunção-PB

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, para ser submetido à defesa, um dos pré-requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Sociologia.

Orientador: Lemuel Dourado Guerra

Campina Grande, novembro de 2017.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

G924s

Guedes, Waschington Alves.

Sistemas de classificação e construção do comportamento desviante no campo escolar : uma análise das múltiplas dinâmicas de rotulação em uma escola da rede pública em Assunção-PB / Waschington Alves Guedes. – Campina Grande, 2018.

114 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra".

Referências.

1. Teoria da Classificação. 2. Comportamento Desviante. 3. Campo Escolar. I. Guerra, Lemuel Dourado. II. Título.

CDU 316(043)

SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO DE ESTUDANTES E AS ESTRATÉGIAS DOS
AGENTES ENVOLVIDOS NO CAMPO ESCOLAR: uma análise das múltiplas
dinâmicas de rotulação em uma escola da rede Pública em Assunção-PB

Waschington Alves Guedes

RESUMO

O objetivo de nossa pesquisa é analisar como os agentes envolvidos no campo escolar atuam de maneira a construir classificações relativas ao desempenho e à expectativa de desempenho de estudantes, focalizando as dinâmicas de rotulação referidas a essa variável, colocadas em curso por professores, colegas e gestores. A perspectiva teórica adotada tem como base: a *Teoria da Classificação*, como formulada por Becker para explicar as construções sociais de comportamentos desviantes; as contribuições de Bourdieu sobre o campo escolar enquanto espaço de lutas por distinção social; e as reflexões sobre a construção social do grupo dos *nós* e dos *outros*, elaboradas por Elias. Além da etnografia de uma escola em uma escola pública de ensino Fundamental I, II e EJA de Assunção-PB, selecionada pela acessibilidade, faremos entrevistas estruturadas com uma amostra de sujeitos participantes da referida escola, selecionando-os de modo a contemplar os diversos estratos que a compõem, como acima citados. Dentre as principais conclusões do trabalho, ressaltamos as seguintes: (1) A classificação é colocada em prática a partir de critérios pedagógicos de avaliação, isso quando parte do professor. O grupo dos alunos classifica a partir de critérios como domínio de conteúdo, didática do professor, clareza; (2) O comportamento desviante começa a ser construído no ambiente familiar e reproduzido e leva a dois caminhos dentro da escola: Desistência e ao EJA, caso, esse aluno não seja resgatado pela escola dessa carreira desviante; (3) Os grupos surgem principalmente a partir de afinidades, ou seja, *interesses comuns* específicos ao campo escolar, específicos da vivência dentro da escola e extraescolares que são adquiridas em outros campos sociais; e (4) A rotulagem no campo escolar é uma ação sempre sutil inicialmente, não é um aspecto da comunicação pedagógica oficial, assim como, o comportamento desviante é uma estratégia de resistência no contexto escolar.

Palavras-chaves: Teoria da classificação, comportamento desviante, campo escolar

ABSTRACT

The objective of our research is to analyze how the agents involved in the school field act in a way to construct classifications related to the performance and expectation of student performance, focusing the dynamics of labelling related to this variable, put in place by teachers, students and School managers. The theoretical perspective adopted is based on the Classification Theory, as formulated by Becker to explain the social constructions of deviant behavior; the contributions of Bourdieu on the school field as a space of struggles for social distinction; and the reflections on the social construction of the group of nodes and others, elaborated by Elias. In addition to the ethnography of a school in a public elementary school I, II and EJA of Asunção-Paraíba State, selected for the accessibility, we conducted structured interviews with a sample of subjects participating in that school, selecting them in order to contemplate the different strata which comprise it, as mentioned above. Among the main outputs of the work we point out the following ones: (1) The classification/labelling is put into practice based on pedagogical evaluation criteria, when considered teachers. The group of students classifies from criteria such as content domain, teacher didactics, clarity; (2) The Deviant behavior begins to be built in the familiar and is reproduced in the school environment, leading to two main paths: withdrawal and to the EJA, in the cases in which student who are negatively classified are not rescued by the school from their deviant careers; (3) Groups arise mainly from haituses' affinities, that is, common interests specific to the school field, specific to the in-school experience, and extracurricular activities that are acquired in other social fields; and (4) Labeling in the school field is always subtle at first, it is not an aspect of official pedagogical communication, just as deviant behavior is a strategy of resistance in the school context.

Keywords: Classification Theory; Deviant Behavior; School Field.

SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO DE ESTUDANTES E AS ESTRATÉGIAS DOS
AGENTES ENVOLVIDOS NO CAMPO ESCOLAR: uma análise das múltiplas
dinâmicas de rotulação em uma escola da rede Pública em Assunção-PB

Waschington Alves Guedes

Banca da defesa da Dissertação

Lemuel Dourado Guerra
Orientador

Luis Henrique Cunha
Examinador interno

José Marciano Monteiro
Examinador externo

Conceito: _____

Campina Grande, novembro de 2017

LISTA DE SIGLAS

AE – Alunos Especiais

CDSA – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

FAME – Família na Escola

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Plano Político Pedagógico

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

Dedico esta Dissertação
a minha filha Marianne, e a minha esposa,
minhas luzes.

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que,
num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha esposa, Corrinha Santos, por ter sido companheira em todos os momentos nessa caminhada.

A minha filha, minha luz.

A meu pai José Guedes e a minha mãe Maria D'Agua, por sempre acreditar em mim. A meus irmãos Wellington e Wiliane e minha prima Kelly.

Em especial, ao meu orientador, Lemuel Guerra, por nunca ter desistido de mim. Nele me espelho profissionalmente e humanamente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFCG, pela oportunidade de ampliação dos horizontes.

Sumário

INTRODUÇÃO:	11
CAPÍTULO 1 – A SOCIOLOGIA DAS CLASSIFICAÇÕES.....	26
CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JAIME FERREIRA TAVARES	44
CAPÍTULO 3 – SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÕES POSITIVAS E NEGATIVAS NA ESCOLA JAIME FERREIRA.....	57
CAPÍTULO 4 – CONSTRUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DESVIANTES NA ESCOLA JAIME FERREIRA	79
<u>Desvio e EJA:</u>	87
<u>Alunos Especiais</u>	92
CAPÍTULO 5 – DINÂMICAS GRUPAIS E PRÁTICAS DE ROTULAGEM	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	109
REFERÊNCIAS:.....	111

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se trata de uma análise dos múltiplos sistemas de classificação e rotulagem de construção do comportamento desviante no espaço escolar. Partimos da concepção de que os processos de classificação estão inscritos no cotidiano dos indivíduos, nas relações sociais de interação entre grupos ou até mesmo intragrupais. O ato de classificar e a construção de rotulagens é parte inerente e estrutural das sociedades, estando presentes de forma constante na vida social (BERGER & LUCKMANN, 1985), o ato de classificar é ubíquo em todas as esferas da vida social. Esses autores argumentam que nas interações cotidianas, utilizamos a todo momento *esquemas tipificadores*, os quais teriam a função de nos ajudar a lidar com a necessidade de hierarquização social e de previsibilidade. Classificar, tipificar, rotular seriam formas de apreensão do anonimato do outro, pelas quais ele é preenchido, usando-se características que julgamos pertencer à classe/grupo/estrato a que o outro que desconhecemos pertence (BERGER & LUCKMANN, 1985).

Para Goffman (2015), a sociedade, as instituições e grupos classificam/tipificam/rotulam as pessoas, estabelecendo os atributos considerados como comuns e naturais para os membros de classe/grupo/tipo/estrato. Dentro das categorias resultantes dos processos de classificação, as pessoas com as características que as agrupam teriam mais probabilidade de serem encontradas. Graças às operações de classificação/tipificação/rotulagem as relações sociais em ambientes estabelecidos acontecem mobilizando níveis de atenção, prevenção ou reflexão particulares, servindo às demandas de previsibilidade e de evitação de constrangimentos públicos (GOFFMAN, 2015)

Em termos cognitivos, em geral, os modos de pensar e classificar de uma sociedade estão intrinsecamente condicionados pelo tempo e pela espacialidade. Cada contexto específico pressupõe seus próprios sistemas de classificação pautados nos valores morais, culturais e sociais que lhes são peculiares, ou seja, são gerados para atender as necessidades específicas de cada grupo, comunidade, sociedade ou cultura em que são produzidos (DOUGLAS, 1998).

Aqui nos interessamos especificamente sobre como comportamentos ou padrões de subjetividade são construídos como *desviantes*, através de práticas classificatórias e de rotulagem no campo escolar.

Explicar os motivos que nos levam a estudar e pesquisar um determinado objeto pode ser um pouco difícil, pois não os escolhemos livremente, mas, de alguma forma, somos mobilizados por vetores da realidade e da nossa trajetória nela construída, através da qual imergimos, sendo nossas temáticas e objetos também desdobramentos dos processos de interiorização dos *habitués* dos quais participamos a partir de nossas biografias e posições nos contextos em que somos socialmente inseridos e nos quais circulamos. É a partir de nossas histórias individuais em intercruzamento com as dos indivíduos com os quais entramos em interações, com as das instituições em que somos inseridos que nossa subjetividade se forma, como também nossas maneiras de interpretar as coisas e de nos aproximar/afastar de dados *objetos* de pesquisa a serem por nós então construídos.

Sob a orientação dos clássicos da sociologia e de seus epígonos, intérpretes e opositores, fomos estimulados, a partir da graduação em Ciências Sociais a buscar, como um alvo nunca perfeitamente atingido, mas nem por isso desvalorizado, análises que sejam o menos resultantes de juízos de valor e mais capazes de produzir *juízos de realidade* (Cf. WEBER, 2003). Durkheim (2007) nos chama a atenção para uma luta constante para nos livrarmos das nossas pré-noções e para estudar os fenômenos sociais enquanto *coisas*; Weber (1991) orienta-nos a experimentar a afetação pela paixão e preferências apenas na fase pré-pesquisa, a da escolha dos objetos e perspectivas sob as quais eles serão focalizados; Marx (2008), pelas operações sugeridas na construção do *concreto pensado*, sugere que usemos do exercício da crítica e das operações do raciocínio, para liberar os fenômenos estudados de sua aparência, e podermos revelar o *concreto real*.

Durante a maior parte da graduação fui bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)/Sociologia, do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, *campus* do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA)/UFCG. Talvez esse seja o fio que devo puxar para tentar ir desvelando o emaranhado de vivências que culminaram na definição do meu objeto de pesquisa na graduação. O PIBID foi muito importante porque me proporcionou o retorno à sala de

aula, desta vez não mais como estudante do Ensino Básico, mas, na condição ainda de estudante, porém, aprendiz de professor, podendo, então, observar/experimentar o outro lado dos processos anteriormente vividos enquanto estudante do ensino Médio.

Em 2013, instado por coordenadores de PIBIDs/Sociologia a participar de um livro no qual seriam publicadas narrativas a respeito das experiências de estudantes participantes do referido Programa (intitulado *PIBID: Memórias de Iniciação à Docência*), revisitei minha trajetória de escolarização até então, contando um pouco de minhas experiências durante o Ensino Básico. Foi a partir deste acontecimento que ativei uma reflexão que estava adormecida na minha memória, acerca do ensino que me fora oferecido e de como interpretava minhas próprias ações durante aquela fase da escolarização. Para além das aparências, vislumbrei um possível objeto de pesquisa a partir de minha própria experiência de vida. Ao voltar ao texto que escrevi isso fica mais claro:

Sempre encarei a escola como um ambiente desafiador, não no sentido de os conteúdos serem difíceis, mas pelo fato de ter que encontrar motivação no meu interior para enfrentá-la. O Ensino Fundamental foi um período em que, gradativamente, fui perdendo o interesse de estudar. No início do Ensino Médio, por várias vezes, pensei em desistir, pois a educação não fazia mais sentido. (GUEDES, 2013, p. 69)

Essa reflexão aliada às incursões escolares destinadas a aprender o ofício do professor pelo PIBID dentro da sala de aula, desenvolvendo projetos com os conteúdos programáticos da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, fez-me perceber que a concepção de *fracasso escolar* vinculado pelo senso comum, que concebe esse fenômeno em termos de reprovação, desistências e evasão escolar, podia estar obscurecendo mecanismos de sua determinação, invisibilizados aos atores que o experimentavam ou de cujas dinâmicas participavam como Classificadores/rotuladores de estudantes/indivíduos.

No processo de elaboração de minha participação no referido livro o tema do fracasso escolar emergiu como interesse, tanto no que se referia às minhas vivências escolares enquanto estudante do Ensino Básico, quanto quando voltei ao campo escolar pré-universitário na condição de aprendiz de professor, provocando inquietações que se

transformaram no objeto de pesquisa da monografia de conclusão do curso de graduação.

Naquele momento, inspirado nas análises de Bourdieu (2008; 2006) sobre a reprodução social mediada pelo funcionamento do sistema escolar, minha intenção era analisar o fracasso escolar como consequência de um conjunto de fatores que não estariam especificamente atribuídos apenas ao contexto escolar, mas também ao contexto externo à escola. A partir dos indicadores intraescolares, observei a exclusão escolar que se manifestava em experiências de evasão, reprovação, desvalorização e valorização de saberes hierarquizados, baixo desempenho em termos de notas, de submissão a etapas descritas como *de recuperação*, tudo ocorrendo sob sistemas de códigos estabelecidos com base no que se chama eufemisticamente de *meritocracia*.

Foi fácil observar no contexto então analisado a efetividade do que Bourdieu apontava em relação ao sistema de escolarização francês, por ele estudado: no contexto familiar dos *fracassados*, os déficits de capital cultural e a inexistência em seus *habitués*, da familiarização com a *leitura*. Observamos os jogos de distinção e os processos pelos quais as instituições escolares constroem os que obtêm *sucesso escolar* e os que *fracassam*, conforme teoriza Bourdieu (*idem*).

Agora no Mestrado, fui construindo um olhar diferente daquele do momento da finalização do curso de graduação, aproximando-me do interesse pelas dinâmicas classificatórias e de rotulação dos estudantes, vista agora como um processo no qual a ação dos atores e da instituição são focalizadas, incluindo variáveis não focalizadas naquele estudo, relativas aos estudos do *desvio* e dos mecanismos de classificação/rotulagem nele envolvidos.

Consideramos importante estudar a partir desse recorte pelo fato de que a construção social de categorizações desqualificantes, que resultam na classificação de indivíduos influencia as trajetórias dos sujeitos classificadores e classificados, sendo o espaço escolar um *locus* privilegiado para observar os processos sociais de construção de enquadramentos e rotulações de indivíduos e seus comportamentos como *desviantes* (Cf. RIST, 2001).

Os primeiros estudos sociológicos sobre o desvio podem ser encontrados desde a formação da sociologia como ciência, na Europa de fins do século XIX. As abordagens

iniciais tendiam a corroborar as explicações naturalizantes desenvolvidas sobretudo por eugenistas. As primeiras teorias do *desvio* buscavam compreender os comportamentos socialmente classificados como desviantes pautadas por uma abordagem comprometida com a moral hegemônica.

As grandes cidades europeias e americanas no final do século XIX presenciavam o surgimento de problemas sociais recorrentes:

Londres, Paris, Nova York, Chicago, Rio de Janeiro ou São Paulo compartilhavam temores diante dos dados sobre criminalidade, prostituição, suicídios e, em todas elas, não demoraram a surgir projetos de saneamento médico e higienização. (MISKOLCI, 2005)

Fenômenos como a prostituição e o crime ganharam contornos mais evidentes diante à urbanização e o desenvolvimento das grandes cidades. Verificou-se que a naturalização destes problemas sociais pelos cientistas e intelectuais advinha da predominância neste período de uma visão marcada pela analogia biologizante na análise da sociedade e de seus problemas. Indivíduos rotulados de *vagabundos* e *prostituta*, para citar algumas das categorizações de *desviantes*, passaram a ser vistos como *anormais natos*. As *prostitutas*, por exemplo, eram compreendidas como *mulheres sexualmente doentes* (MISKOLCI, 2005). O desvio passou a ser considerado doença e o desviante passou a ser classificado como sendo um *degenerado*.

Inicialmente se constituíram teorias que buscavam compreender os comportamentos socialmente classificados como desviantes pautados por uma abordagem comprometida com a moral hegemônica, cabendo às Ciências Sociais a construção de uma visão que questionava os valores que determinavam a classificação de comportamentos sociais como *anormais* ou *desviantes*.

A construção histórica da Sociologia e da Antropologia iniciou uma investigação sobre as formas sociais de classificação, na qual são notáveis as contribuições de Durkheim e Mauss, como podemos ver no comentário de Costa (1997, p.70):

Apoiando-se em exemplos variados, como os de certas tribos australianas e americanas, ou como o do sistema divinatório tradicional chinês, a tese principal que esses autores defenderam é que os sistemas culturais de classificação se constituem com base nas

formas de organização social. As configurações sociais, tais como as divisões em frátrias e clãs, ou como a organização dos grupos no espaço, tendem a ser retraduzidas em sistemas de classificações das mais variadas coisas. As classificações totêmicas de animais, por exemplo, ilustram como a classificação das coisas reproduz a classificação dos homens e esta é decalcada das suas formas de organização social.

A visão da sociologia como uma ciência que teria como finalidade oferecer elementos para o entendimento e enfrentamento da anomia, Durkheim (2014) pensou o desvio enquanto uma *patologia social*. Na abordagem de Durkheim (*idem*) o objetivo da identificação do comportamento *desviante* estaria ligado à compreensão de suas causas, com o objetivo de oferecer alternativas de *correção* da sociedade e o consequente retorno ao *equilíbrio*.

A perspectiva segundo a qual o desvio seria uma patologia não leva em consideração o jogo político de disputas que suscitam a rotulação de determinado grupo de atores enquanto *desviantes*, priorizando a visão do que se configura como necessário para combater o *desvio* e para promover a integração e conformidade social (ALBUQUERQUE, 2013).

Observando-se essas limitações da perspectiva teórica que define *comportamentos desviantes*, indivíduos *desviantes* e o próprio desvio como isolados a partir da noção de *patologia social*, emergem outras correntes sociológicas de análise dos fenômenos citados destacando-se aquela que relaciona o desvio ao ponto de vista dos que assim o constroem (BECKER, 1928; VELHO, 1974; GOFFMAN, 1988).

A sociologia do desvio formulada pelos *supracitados* constitui-se como uma sub-área da tradição sociológica da Escola de Chicago, ligando-se necessariamente aos estudos dos problemas julgados como advindos do crescimento populacional acelerado, pela imigração e pela decorrente complexificação das interações sociais no espaço urbano. O interesse dos pesquisadores que a formulam estava focado em descobrir o que levava pessoas a violar regras socialmente aceitas e não levar vidas *normais*. Sobre isso é interessante o posicionamento de Becker (2008, p. 10):

As teorias da época variavam naquilo que consideravam as principais causas desse tipo de comportamento antissocial, como consumo excessivo de álcool, crime, uso de drogas, má conduta sexual e uma longa lista de contravenções. Algumas aludiam à *psiquê* das pessoas

que se comportavam mal – suas personalidades tinham falhas que as faziam *cometer essas coisas* (o quer que fossem essas coisas). Outras, mais sociológicas, culpavam as situações em que as pessoas se viam e que criavam disparidades entre o que lhes haviam ensinado a almejar e sua real possibilidade de alcançá-lo.

Para Becker (2008), essas explicações sociológicas não eram plausíveis para sociólogos de uma nova geração, menos conformistas e mais críticos com referência às instituições sociais da época”. Estes estavam de alguma forma menos propensos a acreditar que o sistema judicial jamais cometia erros, ou seja, *que todos criminosos eram pessoas más que haviam feito coisas más de que eram acusados* (BECKER, 2008, p. 12).

Duas pesquisas da Escola de Chicago sobre o tema do desvio estabelecem uma nova tradição nessa área: *Manicômios, conventos e prisões*, de Erving Goffman (1974) e *Outsiders* (2008), de Becker. Esses autores, ao invés de apenas focar no indivíduo a quem se atribui algo negativo, definido como *desviante*, redirecionam a atenção para as dinâmicas socioculturais que resultam na classificação de atos, comportamentos, *coisas*, como *deviantes, anormais, erradas*

Os termos *desvio, desviante*, bem como outras classificações socioculturais para descrever os que não se adéquam ao que é socialmente considerado *normal*, tais como *fracassados, perdedores, anormais, marginais* e outros dessa linha foram usados por Becker (2008), por Goffman (1974) como o resultado do levantamento que fizeram da produção semântica de grupos, classes, comunidades, culturas, sociedades, relativa à suas atividades de classificação do considerado como socialmente *indesejável*.

As prostitutas, os músicos de *jazz*, os boêmios, os ciganos, os parasitas, os vagabundos, os gigolôs, os artistas de *show*, os jogadores, os malandros das praias, os homossexuais, e o mendigo impenitente da cidade seriam incluídos nessa categoria dos *inadequados*. São essas as pessoas consideradas engajadas numa espécie de negação coletiva da ordem social. Elas são percebidas como *incapazes de usar as oportunidades disponíveis para o progresso nos vários caminhos aprovados pela sociedade*; mostram um *desrespeito evidente por seus superiores*; falta-lhes *moralidade*; elas representam *defeitos* nos esquemas motivacionais da sociedade. (GOFFMAN, 2015, p. 155)

Assim, esses autores propuseram uma mudança significativa no olhar do pesquisador, ao invés de focar exclusivamente no *desviante*, ou no *desvio*, a atenção é redirecionada para as dinâmicas socioculturais de sua produção ou *invenção*.

A definição dessas classificações negativas com referências às variáveis das relações de poder e de dominação têm também em Pierre Bourdieu (2000; 2002 e 2006) e Foucault (2001) referenciais importantes. O primeiro dos autores destaca as homologias que tendem a se estabelecer entre as estruturas de desigualdades sociais e os sistemas de classificações sociais. Bourdieu (2006) também defende que as relações sociais, quando há situações desiguais e interesses diferentes em um confronto, tomam em grande medida a forma sutil de formas de lutas de classificações. Para este autor, esses vocabulários e gramáticas classificadoras são susceptíveis à transponibilidade de um domínio para outro domínio da vida e interações sociais, ou entre *campos*, se quisermos usar um termo do léxico bourdieusiano.

Foucault (2001) apresenta no seu *Os Anormais* uma reconstrução genealógica das diversas classificações de *anormal*, no início do século XIX, o que se dá em meio ao embate entre os saberes jurídico e penal, até ir-se encaminhando para uma psiquiatrização do desejo e da sexualidade, já no fim do século XIX. Permeando essa reconstrução, Foucault (2001) apresenta elementos que servem para definir as diferentes nomeações e personagens que servem às classificações do socialmente reprovado, os dispositivos que servem à sua definição, a raridade ou a recorrência da aplicação das classificações seguindo essa linhagem, bem como da tecnologia de poder que lhe correspondem.

Elias e Scotson (2000) no livro *Os estabelecidos e os outsiders* a partir de um estudo etnográfico em uma pequena comunidade denominada pelos autores de Winston Parva mostram como grupos estabelecidos e indivíduos que ocupam grupos de prestígio e poder se autopercebem e são reconhecidos com valor humano superior aos *outsiders*. Os termos *establishment* e *established* são utilizados no sentido inglês para designar a “minoridade dos melhores”. Os *outsiders* por serem considerados de valor humano inferior aos estabelecidos nessa pequena comunidade eram estigmatizados e classificados a partir de atributos negativos como a anomia, delinquência e desintegração. Interessante nesta obra, as contribuições analíticas acerca das *condições em que um grupo consegue lançar um estigma sobre o outro – a sociodinâmica da estigmatização*.

Sob a inspiração dos autores acima apresentados analisamos a escola como sendo um *locus* que coloca em curso dinâmicas e processos de inculcação de classificações e rotulagens, destacando nos conjuntos nela observados diversas formas, a exemplo das noções/etiquetas de *fracasso escolar*, *sucesso escolar*, *inteligente*, *estudioso*, *esforçado*, *os sem futuro*, *os que não querem nada*, os professores *dinossauros*, os *atenados*, dentre tantas outras, as quais se relacionam, conforme Bourdieu (*idem*), a distinções de classes e aos processos de reprodução das desigualdades sociais referidos ao arranjo social mais amplo em que se insere a escola e os indivíduos que a constituem, mas também refletem dinâmicas de construção de identidades de grupos, de relações de pertencimento.

A escola tem sido descrita frequentemente como sendo um espaço democrático e democratizante de ensino-aprendizagem, sendo as relações instituídas vistas como visando o desenvolvimento intelectual igualitário e equalizador dos indivíduos. Essa perspectiva oblitera o funcionamento das práticas pedagógicas escolares no sentido da reprodução das desigualdades sociais dos espaços extra-escolares e sua funcionalidade em termos do controle social. Segundo Lahire (2008, p. 59), “antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e, ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de exercício do poder e de relações com o poder”.

Nessa mesma direção, Costa (1997, pp.73-4) afirma que:

A escola é um grande sistema de inculcação de classificações. Algumas são mais explícitas, em concreto as ligadas aos domínios de conhecimento que nela se transmite. Outras, pelo contrário, são sobretudo implícitas, mas nem por isso menos importantes nos seus efeitos sociais. A escola é, por exemplo, em grande parte, responsável pela construção e divulgação de classificações como as respeitantes à dignidade relativa do amador e do profissional do teórico e do prático, do formal e do informal. E, muito em especial, pela classificação hierárquica monodimensional dos que a frequentam, segundo escalas numéricas de valia escolarmente reconhecida.

Para Madaloz, Scalabrin e Jappe (2001) historicamente a escola classifica os alunos em *bons* e *maus* a partir de avaliações de desempenho-resultado, reduzindo assim, por exemplo, o entendimento do *fracasso escolar* simplesmente a um mau resultado dos estudantes frente a essas avaliações. Nosso estudo pretende observar a

ação classificadora dos agentes institucionais, mas também as dinâmicas de classificação e rotulagem entre estudantes, focalizando inclusive os movimentos de classificação/rotulagem em termos de resistência e aceitação, bem como os relativos a negativas e positivas dos indivíduos dos diversos tipos, considerado o espaço escolar.

Dentre os estudos das dinâmicas de classificação e rotulagem no campo escolar, destacamos o de Rosenthal (1968), nos Estados Unidos da América, que resultou em um livro intitulado “Pygmalion in the classroom”. Destaca-se como um dos que mais influenciou a teoria da rotulação, o estudo se propunha investigar os modos pelos quais as expectativas dos professores quanto à aprendizagem dos seus alunos acabavam por determinar e influenciar o desempenho destes. Albuquerque (2013, p. 32) comenta que o estudo citado:

Por um lado, aponta as expectativas dos docentes como um dos elementos que podem gerar intervenções no desempenho escolar dos alunos, uma vez que as expectativas reflete-se em práticas intraescolares diferentes para alunos em estágios cognitivos de desenvolvimento diferentes - supervalorizando os estímulos àqueles em estágios mais avançados e produzindo estigmas àqueles que apresentam maior resistência a internalização de informações novas.

Rosenthal (1968) focaliza a diversidade de processos estabelecidos dentro da sala de aula, em especial a relação professor e seus efeitos sobre a aprendizagem. Ele verifica que mesmo quando construído um sistema de ações e estímulos positivos para os alunos podem não se configurar em resultados esperados, mas cercear a construção das posições dos estudantes na escola, sua participação durante as aulas, o modo como interagem com seus pares, como também os efeitos da escola enquanto instituição sobre os estudantes, destes sobre os colegas e a instituição.

A partir das contribuições de Rosenthal acerca das expectativas dos professores sobre os estudantes e da operacionalidade em sala de aula, Rist (2001) propõe uma aplicação da teoria da rotulação (*labeling theory*) identificando uma tendência nos alunos a conformar-se com os rótulos a estes atribuídos, assumindo uma postura de *desviantes*” (RIST, 2001, *apud* ALBUQUERQUE, 2013).

Leal (2007), em um estudo feito em Portugal, identificou uma relação de causalidade entre as autoexpectativas e o rendimento escolar dos alunos em Matemática, também observou como as expectativas dos professores são experienciadas pelos estudantes e, também como podem influenciar as suas autoexpectativas.

Earp (2009) e Gomes (2014), identificam uma relação intergrupar *centro-periferia* na organização da sala de aula e como os lugares que os estudantes ocupam no espaço físico da sala de aula influencia as expectativas dos professores, dos colegas e as autoexpectativas. De acordo com esses estudos, os estudantes que se posicionavam no centro recebiam maiores estímulos dos professores, ou seja, eram merecedores de maior atenção com relação a esclarecimentos de possíveis dúvidas sobre o conteúdo trabalhado, recebiam auxílios mais frequentes, estes descritos pelos professores como “bons alunos”. Os estudantes que se posicionavam nas periferias laterais e no fundo da sala recebiam menos estímulos e eram *definidos/classificados/rotulados* pelos professores como *mais propensos para o caminho da repetência*.

Vejamos na citação abaixo a constatação de Gomes (2014, p. 58):

A pesquisa de campo constatou a existência de princípios classificatórios no ambiente escolar. Trata-se de representações coletivas que ultrapassam gerações, sendo transmitida aos iniciantes na prática e pela prática. Esse movimento permite o compartilhamento de significados sobre as categorias de classificação construídas – “bons” e “maus” alunos –. Existiam dois elementos principais utilizados para construção desse processo de classificação e organização: sua localização no espaço físico, o esforço, o “interesse” do aluno e seu “comportamento” na sala de aula, como percebidos pelos professores.

Assim como as pesquisas acima citadas, em seu estudo sobre as relações produzidas na dinâmica dentro do campo escolar, investigando as percepções do professor acerca do futuro escolar dos estudantes e a associação destas percepções a uma seleção de práticas no cotidiano escolar, Albuquerque (2013) aponta que esses processos de seleções/classificações/rotulagem são práticas “relacionadas” com as expectativas dos docentes e as autoexpectativas quanto à capacidade de aprendizagem dos estudantes (ROSENTHAL, 1968; RIST, 2001).

Segundo Albuquerque (2013), Earl (2009) e Gomes (2014), os estudantes em torno dos quais se constroem baixas expectativas – por parte dos professores – são influenciados na aprendizagem de forma negativa. As baixas expectativas se traduzem em práticas intraescolares de seleções de grupos, redução de conteúdos e da formulação de avaliações prospectivas em relação às trajetórias escolares dos estudantes – “Fulano não termina o ensino médio”; “Destes são poucos que vão chegar à universidade”. No sentido contrário, os estudantes em torno em relação aos quais se constroem expectativas altas, recebem mais estímulos, mais recursos, os quais agregam valor à sua aprendizagem.

Na minha pesquisa monográfica acerca do *fracasso escolar*, observei que as avaliações públicas dos estudantes feitas pelos professores – na forma de elogios, de olhares, de modos de interpretação – funcionavam como dispositivo de distinção dentro do campo escolar, os quais tendiam a repetir o observado, em termos de posicionamento social, as situações extraescolares (BOURDIEU & PASSERON, 2008).

Na pesquisa que ora propomos, a partir do aporte teórico de Becker (2008), Goffman (2015), Elias (2000) e Bernstein (1990)¹, pretendemos focalizar situações concretas construídas e vividas pelos atores sociais em interação no espaço escolar, observando as dinâmicas de classificação/rotulagem ao decorrer de suas ações diárias, quer como objeto da ação institucional, quer como sujeitos da ação nas instituições (LAHIRE, 2008; CHARLOT, 2000).

Nas considerações finais de nosso Trabalho de Conclusão de Curso escrevemos:

O tratamento dispensado para os estudantes que não se enquadram ao comportamento-resultado é diferenciado do dispensado aos que se enquadram. Há uma distinção muito clara a partir dos discursos analisados, considerando esse parâmetro comparativo para com esses dois perfis de estudantes (o *bom* e o *ruim*). As situações de fracasso ou sucesso escolar denotam o sistema de reprodução de distinções no espaço da sociedade envolvente. As resistências à escolarização, apresentadas pelos estudantes chamados de *indisciplinados*, avaliados como *ruins* ou que apresentam dificuldade na aprendizagem, refletem as *armas* com que lutam conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes, sujeitos a condicionamentos semelhantes, apresentando, portanto, uma alta probabilidade de apresentarem atitudes e interesses

¹ As contribuições dos dois últimos autores apresentaremos a seguir.

semelhantes, práticas de tomadas de posição semelhantes [...].
(GUEDES, 2014, p. 65)

Concluimos então que há uma diferenciação no tratamento dado aos dois grupos de estudantes citados, não oferecendo, no entanto, uma análise das dinâmicas pelas quais os professores e demais sujeitos que atuam no campo escolar, inclusive os estudantes entre si, classificam e rotulam os estudantes de *bons* e *ruins*; os processos pelos quais são construídas as imagens do *estudante dócil, aquele que se deixa instruir* e do indisciplinado, *sem vocação*, do *desviante, do que não se deixa instruir*, dentre os diversos rótulos e classificações construídos.

A observação dessas práticas requer muito esforço, dedicação e trabalho, pois, elas na maioria das vezes não se apresentam de forma dada, devido ao fato de que ao nível dos indivíduos as ideologias, com destaque para a da *meritocracia*, o arbitrário cultural e o discurso oficial podem camuflar, ou seja, naturalizar esses sistemas de classificação de práticas e ordenamentos sociais.

Assim, pretendemos aprofundar a investigação de como os grupos de atores do espaço escolar, com *quanta* diferenciados de poder de classificação e rotulação, classificam e rotulam os estudantes, bem como as eventuais estratégias de resistências aos que são classificados/rotulados de modo negativo, lidando ambos com os mecanismos de avaliação de resultado, desempenho e comportamento reconhecidos no sistema escolar.

O objetivo da nossa pesquisa é, pois, analisar como os atores envolvidos no campo escolar atuam em relação à construção de estratégias, variáveis de classificações e enquadramentos institucionais e informais relativas ao desempenho e à expectativa de desempenho de estudantes, focalizando como se delineiam as dinâmicas de rotulação e construção dos comportamentos *desviantes* ligadas às variáveis citadas colocadas em curso por professores, estudantes/colegas e gestores em uma escola pública de ensino fundamental I, II e EJA de Assunção-PB, selecionada para ser objeto de uma abordagem etnográfica.

Para levantar dados sobre as interações mencionadas pretendemos fazer uma etnografia na escola pesquisada, entrevistando atores que circulam no espaço escolar, procurando observar as dinâmicas de rotulagem ali em curso.

Coletaremos dados a partir da observação das interações dentro e fora de salas de aula e da realização de entrevistas estruturadas com atores participantes do campo empírico escolhido, especificamente com os estudantes, professores, técnico-administrativos e gestores.

Usaremos a metodologia sugerida por Lahire (2004) no livro “Retratos Sociológicos”, sendo nosso objetivo coletar narrativas das trajetórias de 4 casos de estudantes classificados pelos professores e estudantes de modo negativo e 4 como de modo positivo, em relação a suas vivências da rotulagem experimentada dentro e fora do espaço escolar, de modo a interpretar os sentidos das eventuais estratégias de afirmação e revisões das classificações/rotulações feitas, colocadas em curso pelos atores classificadores bem como daquelas executadas pelos classificados para afirmar, transformar as classificações de que foram objetos.

Dentre as questões que temos a intenção de enfrentar estão: 1) Quais mecanismos contribuem para a classificação positiva ou negativa dos estudantes; 2) Como atuam os diversos atores que compõem o campo escolar nas dinâmicas de rotulagem; 3) Quais estratégias são utilizadas para classificar os estudantes; 4) Como as classificações ganham legitimidade; 5) Em que medida os que são objetos de *classificações* negativas resistem a elas; 6) Quais as funções, usos e significados das classificações e rotulagem de estudantes no espaço escolar, pelos diversos atores nele atuantes?

As questões acima apresentadas estão pautadas nas orientações de Becker (2008) como traduzidas por Gilberto Velho (2003), que propõe, para ajudar a elucidar certas ambiguidades empíricas, orientar ligeiramente a abordagem com o objetivo de transformar a pesquisa em *quasi*-estudo dos processos de acusação, suscitando os seguintes questionamentos: Quem acusa quem? Acusam-no de fazer o quê? Em quais circunstâncias essas acusações são bem-sucedidas, no sentido de serem aceitas por outros? Esses questionamentos não têm sido apresentados objetivamente durante as inserções no campo, ou seja, não têm sido explicitamente feitos aos informantes nas entrevistas e questionários, mas têm servido de guias de observação no trabalho de campo, norteando o olhar do pesquisador acerca dos múltiplos focos de processos de classificação e rotulagem praticados pelos atores investigados na escola.

Além dessa introdução, o texto da dissertação é composto: pelo capítulo 1, no qual descrevemos apresentamos as inspirações teóricas de nossa pesquisa e descrevemos a Escola Municipal Jaime Ferreira, nosso *locus* empírico; pelo capítulo 2, no qual analisamos os dados coletados. Seguem-se as conclusões a que chegamos ao fim do nosso estudo acerca da temática pesquisada, a lista de referências e os anexos.

CAPÍTULO 1 – A SOCIOLOGIA DAS CLASSIFICAÇÕES

A classificação/rotulagem de estudantes envolve a mobilização de categorizações de modos de ser e de agir dos mesmos. Sendo nosso objetivo entender as dinâmicas e processos pelos quais elas se constroem, cabe aqui esclarecer que compreenderemos a rotulagem de estudantes enquanto *fracassados* ou *bem sucedidos*, e outras denominações que compõem o contínuo que liga essas categorias polarizadas em termos de avaliação grupal de características ligadas ao que é definido como comportamento-modelo e os *desvios* em relação ao mesmo. Interessa-nos levantar e analisar dados sobre como se definem no espaço intra e extraescolar as figuras do *bom aluno*, aquele que segue as regras do jogo, o *aluno normal*, em contraposição à de *mau aluno* e às intermediárias, tais como a figura do *esforçado*, *estudioso*, *nerd*, colocando-as em presença das definições de comportamentos socialmente *desejados* e de comportamento desviantes, no que se refere ao desempenho dos indivíduos em seus processos de escolarização.

Para entender a construção das figuras acima apresentadas, partimos da definição de *desvio* como formulada por Becker (2008). No entanto, antes de apresentarmos como utilizaremos este conceito no âmbito de nosso trabalho, faremos uma breve exposição das reflexões desenvolvidas pelo autor acerca do *desvio* enquanto objeto de investigação.

Afirmamos na introdução desse trabalho que no âmbito da sociabilidade humana todos os grupos sociais formulam regras de comportamento, na expectativa, dado o contexto e as circunstâncias, de definir situações e tipos de comportamentos que lhes são apropriadas, ou seja, tipificam algumas ações como “certas” e coíbem outras, sob a argumentação de serem “erradas”. A pessoa que não aceita ou presumivelmente descumpra essas regras pode ser vista como um tipo especial de pessoa que não está apta a viver plenamente as regras estipuladas pelo grupo. Esta pessoa é rotulada de *outsider*. Este primeiro significado do termo surge a partir do senso comum (BECKER, 2008).

Os *outsiders* podem ser assim classificados por terem opiniões divergentes da maioria do grupo ou por não aceitar a regra por cuja infração está sendo julgada, ou ainda julgar seus juízes incapazes ou sem legitimidade autorizada para julgar. Nesse

sentido, surge um segundo significado do termo: a pessoa que desrespeitou a regra pode considerar seus juízes *outsiders*. Apresenta-se então, uma ambiguidade do termo, já que se referiria aos do lado dos que transgrediram a regra e aos do lado dos que a impõem. O *desvio* passa a ser definido de modo relativo à posição dos indivíduos quanto ao sistema de regras predominante no grupo de que fazem parte (BECKER, 2008).

O mesmo autor faz algumas distinções preliminares devido ao grande número de regras existentes nas sociedades:

Elas podem ser formalmente promulgadas na forma da lei, e, nesse caso, o poder de polícia do Estado, será usado para impô-las. Em outros casos, representam acordos informais, recém-estabelecidos ou sedimentados com a sanção da idade e da tradição; regras desse tipo são impostas por sanções informais de vários tipos. De maneira semelhante, quer uma regra tenha força de Lei ou de tradição, quer simplesmente resultado de consenso, a tarefa de impigi-la pode ser encargo de algum corpo especializado, como a polícia ou comitê de ética de uma associação profissional; a imposição, por outro lado, por ser uma tarefa de todos, ou pelo menos a tarefa de todos no grupo a que a regra se aplica. (BECKER, 2008, pp. 15-16)

Podemos presumir a partir do exposto acima que as regras que nos são impostas advêm de dois vetores principais: as formalmente promulgadas – na forma da lei –, e as informalmente estabelecidas – na forma de acordos informais, da tradição. Becker (2008) tomou como objeto de análise regras operantes e efetivas de grupos que foram mantidas vivas por imposição, uma vez que, no âmbito formal existem regras que permanecem nos códigos legais, mas não têm efetividade. O autor cita o exemplo das leis que proíbem certas atividades aos domingos nos EUA, mas que, na prática, não são seguidas pelas pessoas, sem acarretar nenhuma punição. As regras informais também podem “morrer” por falta de plausibilidade.

O grau em que uma pessoa pode ser considerada *outsider* conseqüentemente varia de caso a caso, de situação a situação. O indivíduo que comete alguma transgressão no trânsito ou que bebe *um pouco demais* em uma festa, por se tratarem de comportamentos cuja avaliação negativa é fracamente efetiva, incluindo muitos indivíduos tanto do *grupo de nós* quanto dos do grupo *do outro*, geralmente são tratados com tolerância. No entanto, quando se trata de indivíduo considerado rotulado de ladrão, este por não ser considerado semelhante a *nós*, a punição tende a ser mais

severa. Crimes de assassinato, estupro ou traição levam a ver o transgressor como um verdadeiro *outsider* (BECKER, 2008).

Como já mencionado anteriormente, os que violam alguma regra podem pensar que foram injustamente julgados e até mesmo resistir aos seus juízes. Becker (2008, p. 16-17) cita alguns exemplos:

Quem comete uma infração no trânsito geralmente aprova as próprias regras que infringiu. Alcoólatras são muitas vezes ambivalentes, por vezes sentindo que aqueles que os julgam não os compreendem, outras vezes concordando que a bebida compulsiva é maléfica. No extremo, alguns desviantes (homossexuais, e viciados em drogas são bons exemplos) desenvolvem ideologias completas para explicar por que estão certos e por que os desaprovam e punem estão errados.

No entanto, ainda sim estes são de algum modo considerados *outsiders*, pois se *desviam* das regras de grupo. O que fica evidente é que os processos de classificação e rotulagem são empregados tanto pelo grupo que rotula, quanto pelos indivíduos ou grupos considerados de *outsiders* com relação a seus rotuladores. Diferentes grupos consideram diferentes coisas como *desviantes*, o que implica em um problema segundo Becker, para construir uma definição unívoca de *desvio*. Diante desse problema, o autor apresenta algumas definições do termo *desvio*, usado geralmente pelos cientistas.

A primeira concepção é essencialmente estatística. Esta definição é a mais simples, pois, considera *desviante* tudo que varia excessivamente em relação à média: [...] podemos descrever como *desvio* qualquer coisa que difere do que é mais comum. Nessa concepção, ser *canhoto* ou *ruivo* é ser *desviante*, porque a maioria das pessoas é *destra* e *morena* (BECKER, 2008, p. 18). A concepção estatística simplifica o problema deixando de lado as questões que surgem a partir das discussões acerca da natureza do *desvio*. A concepção estatística do *desvio* se distancia da preocupação com a violação de regras, sendo isto um problema, uma vez que, a violação de regras *inspira o estudo científico dos outsiders*.

A segunda definição mais comum dentre os cientista identifica o *desvio* como uma *patologia*, baseando-se em uma analogia com o léxico da biologia ou medicina, em cujo âmbito um organismo humano é considerado *normal*, *saudável*, quando funciona de modo eficiente, sem nenhum desconforto. Quando esse organismo não está

funcionando com eficiência, diz-se que está doente, ou seja, o órgão ou a função em desajuste é patológico. O principal problema dessa definição é justamente a dificuldade em encontrar um denominador comum acerca do que constitui um comportamento *saudável* (BECKER, 2008):

A metáfora médica limita o que podemos ver tanto quanto a concepção estatística. Ela aceita o julgamento leigo de algo como desviante e, pelo uso de analogia, situa sua fonte dentro do indivíduo, impedindo-nos assim de ver o próprio julgamento como parte decisiva do fenômeno. (BECKER, 2008, p. 20)

Os sociólogos de inspiração *organicista*, que utilizam essas noções médicas de *saúde* e *doença* para analisar a sociedade, tentam identificar processos em curso que tencionam a diminuir a *estabilidade social*. Esses processos são rotulados de *desviantes* ou identificados como sintomas de *desorganização social*. Há, portanto uma distinção entre os traços sociais que promovem estabilidade –“funcionais” –, e os que rompem com essa estabilidade – “disfuncionais”. Entretanto, Becker (2008) aponta que na prática parece ser muito mais difícil especificar o que é funcional ou disfuncional para uma sociedade ou grupo social do que no âmbito teórico. Isso porque quando se trata, por exemplo, de um objetivo ou meta (função) de um grupo social, existe a inevitabilidade do surgimento de coisas que poderão ajudar ou atrapalhar sua realização.

Vejamos o que diz Becker (2008, p. 20):

Facções dentro do grupo discordam e manobram para ter sua própria definição da função do grupo aceita. A função do grupo ou organização, portanto, é decidida no conflito político, não dada na natureza da organização. Se isso for verdade, é igualmente verdadeiro que as questões de quais regras devem ser impostas, que comportamentos vistos como desviantes e que pessoas rotuladas como outsiders devem também ser encaradas como políticas.

Portanto, essa perspectiva sociológica do desvio, ao ignorar o aspecto político do fenômeno, necessariamente limita nossa compreensão acerca dessas construções, isso porque existem facções de tipos diversos em toda e qualquer sociedade humana e entre elas relações de poder. Ao incluir o aspecto político na conceituação do *desvio*, *supera-*

se a visão da estrutura social monolítica e acabada, tendo por base um consenso com ocasionais “inadaptados” (VELHO, 2003, p. 25).

Becker (2008) apresenta uma concepção sociológica mais relativística e mais próxima do que ele concebe como *desvio*, definido como uma *falha* em obedecer a regras do grupo. Dadas as regras de um grupo impostas a seus membros, afirma-se com alguma precisão que uma pessoa que as violou é *desviante*.

Essa concepção de *desvio* contempla as ambiguidades das dinâmicas de classificação/rotulagem, que surgem ao se selecionar quais regras devem ser tomadas como o padrão de comparação com referência ao qual o comportamento é medido e julgado desviante (BECKER, 2008).

Em uma sociedade existem muitos grupos, cada qual com seu sistema de regras. As pessoas pertencem ou frequentam muitos grupos ao mesmo tempo, podendo um indivíduo entrar em divergência com as regras de um grupo por lealdade às regras de outro grupo. Nesse caso esse indivíduo é *desviante* em relação em um grupo e não-*desviante* em relação a outro.

O que Becker sugere é que a pesquisa empírica revele as dinâmicas de classificação e de acordo com elas as posições que os indivíduos ocupam nos grupos considerados. Ele sugere utilizar uma definição de *desvio* que permita lidar com situações ambíguas como também com situações sem ambiguidade. Também chama a atenção no sentido de que não deve ser considerado os que infligiram uma regra em comum constituintes de uma categoria homogênea simplesmente porque cometeram o mesmo ato *desviante*. “Tal pressuposto parece-me ignorar o fato central acerca do desvio: ele é criado em vários pontos do tecido social” (BECKER, 2008).

Para Becker (*idem*), as causas do *desvio* não estão localizadas na situação social do *desviante*, mas no poder de classificar distribuído desigualmente nos grupos sociais diversos. Vejamos na citação abaixo como o autor fala sobre o *desvio*:

[...] grupos sociais criam desvio ao estabelecer regras cuja infração constitui desvio, ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como *outsiders*. Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, ou da característica que apresenta em seu comportamento, personalidade ou caráter, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a

comportamentos definidos como *desviantes*. O desviante é a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento *desviante* é aquele que **pessoas com poder de classificação** rotulam como tal. (BECKER, 2008, p. 21-22) [negrito nosso]

A classificação ocorre no momento em que classificadores autorizados julgam a conduta do outro a partir das regras morais estabelecidas nos grupos sociais, estabelecendo o rótulo, que é um ponto em comum que caracteriza um grupo como *desviante*. Um ato só pode ser considerado *desviante* fundamentalmente a partir da reação dos componentes dos grupos, podendo apresentar-se em graus diferentes de negatificação (BECKER, 2008).

Para ilustrar isso, vejamos como Velho (2003, p. 27-28) define o indivíduo *desviante*:

O *desviante*, dentro da minha perspectiva, é um indivíduo que não está fora de sua cultura mas que faz uma *leitura* divergente dela. Ele poderá estar sozinho ou fazer parte de uma minoria organizada. Ele não será sempre *desviante*. Existem áreas de comportamento em que agirá como qualquer cidadão *normal*. Mas em outras áreas divergirá, com seu comportamento, dos valores dominantes. Estes podem ser vistos como aceitos pela maioria das pessoas ou como implementados e mantidos por grupos particulares que têm condições de tornar dominantes seus pontos de vistas.

O grau em que um ato será tratado como *desviante* depende também de quem o pratica e de quem se sente afetado por ele. A partir dessas considerações podemos pressupor que um estudante rotulado de *bom aluno* que cometa uma infração de uma regra escolar poderá ser punido de forma diferente de outro estudante rotulado de *mau aluno* que porventura tenha infringido à mesma regra. No entanto, também vislumbramos a possibilidade de um estudante que não tenha divergido de alguma regra da escola seja considerado *desviante*, pois este não se define apenas como violador de regras.

Diante disso, Becker (2008, p. 26), salienta:

[...] o desvio não é uma qualidade simples, presente em alguns tipos de comportamentos e ausentes em outros. É antes o produto de um processo que envolve reações de outras pessoas ao comportamento. O mesmo comportamento pode ser uma infração das regras num

momento e não em outros; pode ser uma infração quando cometido por uma pessoa, mas não quando cometido por outra; algumas regras são infringidas com impunidade, outras não. Em suma, se um dado ato é desviante ou não, depende em parte da natureza do ato (isto é, se ele viola ou não alguma regra) e em parte do que outras pessoas fazem acerca dele.

Compreendemos que atos *desviantes* se apresentam a partir de duas dimensões: uma primeira é ser considerado como tal por outros indivíduos significativos; a segunda se representou a violação de uma regra do grupo de que o indivíduo que o praticou participa. Para Becker (*idem*), os tipos de comportamento *desviante* podem ser identificados com base nos extremos do conjunto de categorias de avaliação construídas para definir o comportamento *apropriado* e o comportamento *desviante*. Desses extremos são elaborados quatro classificações relativas ao comportamento dos indivíduos, os quais apresentamos aqui com o objetivo de evidenciar como essas categorias podem ajudar no discernimento das dinâmicas classificatórias no campo escolar.

São percebidos como comportamento *desviante* dois tipos: o *desviante puro*, implicando na desobediência a regras e percebido como tal; e o *falsamente acusado*, quando a pessoa foi acusada de ter cometido uma ação *imprópria*, embora de fato não o tenha feito, sendo reconhecida como tal. Não são percebidos como *desviantes* as pessoas que se *comportam de maneira apropriada*, ou seja, aquelas que obedecem as regras sendo percebidas como *obedientes*; também não é percebida como *desviante* a pessoa que comete um *desvio secreto*, mesmo que o ato *impróprio* tenha sido cometido, mas “ninguém o percebe ou reage a ele como uma violação das regras” (BECKER, 2008, p.31).

QUADRO 1 – TIPOS DE CLASSIFICAÇÕES DE COMPORTAMENTOS

TIPOS DE CLASSIFICAÇÕES DE COMPORTAMENTOS			
<i>Desviante puro</i>	Falsamente acusado	<i>Normal</i>	<i>Desviante secreto</i>
+ Desobedece regra + é percebido como desobediente	+ Não desobedece regra + é percebido como desobediente	+ Não desobedece a regra + é percebido como obediente	+ Desobedece regra + não é percebido como desobediente

Fonte: BECKER, 2008, p. 31.

Um estudante AE² poderá aparecer nas estatísticas de reprovação da escola por não conseguir acompanhar a turma ou compreender o conteúdo ministrado pelo professor, apesar do mesmo aparentemente ser obediente e bem comportado dentro da sala de aula. Observando o modelo teórico acima, inicialmente podemos classificar esse estudante como *desviante secreto*, uma vez que permanece oculto o fato dele ser um estande AE. No entanto, uma vez informado ao público desse problema, o estudante será enquadrado na categoria de *desviante puro*, pois, os demais atores o reconhecerão como tal a partir do rótulo AE. O estudo de Schneider (2003), sobre “Alunos Excepcionais” nos mostra como o rótulo AE do “desvio é sobreposto à criança, como a própria estrutura e ideológica do sistema devem sempre confirmar e perpetuar este rótulo, e como ele, eventualmente, se prolonga durante a vida adulta” (SCHNEIDER, 2003).

Pensamos com Becker (2008) que o *desvio* é construído através da ação coletiva e não teria um caráter essencial. Podemos compreender que as dinâmicas classificatórias colocadas em cursos no processo de escolarização dos estudantes têm um caráter de ação coletiva, exercida em uma aula, no momento do intervalo/recreio ou mesmo nos momentos que antecedem a entrada ou saída dos estudantes da escola, marcados pelo *signal* ou a *sirene*. Em todos esses momentos há um ajustamento e enquadramento dos atores envolvidos na ação de classificar/rotular. Vejamos como o autor aqui usado comenta o caráter coletivo da construção do *desvio*:

As pessoas agem, como principalmente Mead e Blumer deixaram claro, *juntas*. Elas fazem o que fazem com um olho no que outras fizeram, estão fazendo e o podem fazer no futuro. Uma pessoa tenta adequar sua própria linha de ação às ações de outras, assim como cada uma delas ajusta suas próprias ações em desenvolvimento ao que vê outros fazendo e espera que façam. O resultado de todo esse ajustamento e acomodação pode ser chamado de ação coletiva, especialmente se tivermos em mente que o termo cobre mais que apenas um acordo coletivo consciente para, digamos, entrar em greve, estendendo-se também a participar de uma aula na escola, fazer uma refeição juntos, ou atravessar a rua – cada uma dessas coisas vista como algo feito por uma grande quantidade de pessoas juntas. (BECKER, 2008, p. 183)

² Estudantes que apresentam dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita são comumente chamados de AE: “Alunos Excepcionais”, “Atrasados especiais” ou “deficientes mentais educáveis”. Seu aprendizado é classificado de *lento* (SCHNEIDER, 2003).

O *desvio* é, portanto, o resultado de acordos coletivos relativos à desobediência de regras grupais, estando todos os envolvidos suscetíveis de adotar comportamentos *desviantes*, sendo a classificação de *desvio* dependente da *cooperação aberta ou tácita de muitas pessoas* (BECKER, 2008, p. 184). Um caso em que um estudante quebra uma cadeira na sala de aula, mas, seus pares não fazem a denúncia à professora ou a gestão da escola, ou mesmo, se quando estes são informados e por algum motivo não aplicam o regimento da escola ou tomam as medidas necessárias cabíveis, pode exemplificar o que propõe a teoria interacionista, verificando-se a cooperação tácita desses atores com o estudante que cometeu o ato *impróprio*, mas é protegido pelo grupo.

Isso está intrinsecamente relacionado ao que Becker (2008, p. 166), observa acerca dos *impositores de regras* ou *empreendedores morais*:

Os *impositores*, portanto, respondendo às pressões de sua própria situação de trabalho, aplicam as regras e criam *outsiders* de uma **maneira seletiva**. Se uma pessoa que comete um ato *desviante* será de fato rotulada de *desviante* depende de muitas coisas alheias a seu comportamento efetivo: depende de o agente da lei sentir que dessa vez deve dar alguma demonstração de que está fazendo seu trabalho a fim de justificar sua posição; de o infrator mostrar a devida deferência ao *impositor*; do *intermediário* entrar em ação ou não; e de o tipo de ato cometido estar incluído na lista de prioridades do *impositor*. [negritos e itálicos nossos]

Sendo assim, consideramos que as formas pelas quais os comportamentos são rotulados como *desviantes* ou *normais* em qualquer esfera da vida social e especificamente para nossos propósitos no campo escolar (*fracasso escolar, indisciplina, déficit de aprendizagem, isolamento social, faltar, usar celular em sala de aula, usar roupas inapropriadas etc.*) são definidas a partir do exercício do poder classificador de agentes dominantes no espaço escolar – *impositores de regras* –, quer se considerem os gestores, os professores ou os alunos. No campo extraescolar, as construções e classificações de comportamentos referidos à *performance* escolar de estudantes como *desviantes* ou *normais* também é mediada pelas relações de poder nos grupos de referências de que fazem parte os indivíduos em processo de escolarização.

Dentro do espaço escolar as diferenças de desempenho entre os estudantes são utilizadas como signos distintivos positivos ou negativos, os quais se associam com

imagens tais como as do *estudante dócil*, aquele que se deixa instruir, o *bom aluno* e as dos estudantes *rebeldes, desobedientes*, que *não querem nada com a vida*. Há julgamentos, considerando sempre a correlação comportamento-resultado, para distinguir os que obtêm *sucesso escolar* dos que estão *fracassando*, o *bom aluno*, o *aluno esforçado (normais)* do *mau aluno*, dos *burros*, dos que *não querem nada (desviantes)*.

Bernard Lahire (2008, p. 54-55) pondera que:

Nesses julgamentos, sobressai-se nitidamente uma seleção, feita pelos professores, dos fatos e gestos dos alunos que lhes (e para a escola) é pertinente. Assim sendo, constroem perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultado escolares e qualidades intelectuais, por outro: existem alunos indisciplinados, instáveis e com desempenhos escolares medíocres; alunos disciplinados, atentos e com alto desempenho escolar; mas existem também, ainda que mais raramente, alunos razoavelmente indisciplinados e com *bons* resultados escolares, e alunos relativamente disciplinados com *fraco* desempenho escolar.

Os estudantes dentro do espaço escolar são avaliados pelos impositores de regras ou empreendedores morais a partir da conduta e do desempenho escolar, sendo julgados em suas qualidades morais e qualidades intelectuais. Nesse sentido, estudantes são postos em contraposição entre *normais* e os *desviantes* dentro do campo escolar e são objetos de classificações, enquadramento e rotulagens por professores, gestores e pelos próprios colegas estudantes.

Para o sociólogo Basil Bernstein (1990), dentro do campo escolar *a divisão social do trabalho é constituída pelo conjunto de transmissores (professores) e o conjunto de categorias que constituem os adquirentes (estudantes)*.

As relações entre (categorias) transmissores e adquirentes pressupõe uma ação unilateral de um destinador para um destinatário que implica em violência simbólica. A violência simbólica acontece de forma arbitrária principalmente no âmago das relações de comunicação, sendo de modo inseparável da relação de poder, que dependem para Bourdieu (2002) *na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidas nessas relações e que como o dom ou o potlatch, podem permitir acumular poder simbólico*. Na relação estabelecida entre o

professor e os estudantes, entre a escola (como uma instituição) e os estudantes, há uma relação de poder estabelecida, ou seja, há uma violência simbólica.

São nessas relações de poder que os atores sociais em posição superior hierarquicamente atribuem rótulos as categorias classificadas negativamente ou positivamente. As práticas de rotulagem postas em ação não são reconhecidas como mecanismos legítimos de comunicação pedagógica. Os rótulos são sinalizadores sociais, atribuídos a indivíduos pela sociedade. Diferentemente das classificações inscritas nas relações estruturais de poder, como também de enquadramento relativo às práticas interativas de controle, os rótulos apesar de se comunicar diretamente com esses últimos dentro do sistema pedagógico oficial que vai do macro (arbitrários estruturais) ao micro (práticas interativas) diz respeito também ao *habitus* extra campo escolar nos termos de Bourdieu, ou aos códigos pedagógicos como preconiza Bernstein (1990) adquiridos nos contextos comunicativos como; família, religião, grupos sociais e etc. *Um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: significados, realizações e contextos.*

As relações de poder posicionam os sujeitos através dos princípios de classificação que elas estabelecem. Se as relações de poder são reguladas por relações de classe, então as relações de classe posicionam os sujeitos através dos princípios de classificação que elas estabelecem. (BERNSTEIN, 1990, p. 43-44 grifo do autor)

Desta forma, um ator que ocupe uma posição de poder no âmbito do campo escolar, seja ele professor ou estudante, coloca em prática princípios de classificação positiva ou negativa a partir da relação entre contextos que são externos à escola, necessariamente esta prática está vinculada a arbitrários estruturais macros, por exemplo, o currículo escolar implementado pelas instituições oficiais e as relações de classes.

Dentro da perspectiva de Bernstein (1990), os conceitos de classificação e enquadramento são empregados para analisar respectivamente as relações de poder e de controle que caracterizam uma dada estrutura social. Estes conceitos referem-se a relações internas (dentro) de um contexto comunicativo: Família, escola, trabalho. Assim como, também se refere a relações externas, ou seja, relações entre diferentes

contextos comunicativos: Família e escola, comunidade e escola, escola e trabalho (MORAIS e NEVES, 2007).

Os conceitos de classificação (relações estruturais) e enquadramento (práticas interativas) foram desenvolvidos para traduzir as relações externas de poder/controle em relações de poder/controle no interior das agências de reprodução cultural e produção social entre elas. Esses conceitos criam a ligação entre as estruturas situadas ao nível macro e as práticas comunicativas interativas situadas ao nível micro. Desse ponto de vista, o posicionamento ideológico, assim como a oposição ideológica, são realizados nas regras de classificação e enquadramento e são por elas transmitidos e legitimados. (BERNSTEIN, 1990, p. 142).

Desse ponto de vista analítico, poder e controle são considerados elementos distintos, apesar de continuarem inter-relacionados com os estudos empíricos. Através do poder (classificação) são reproduzidas as fronteiras entre diferentes categorias de grupos, por exemplo, classe e gênero, como também entre diferentes categorias de discursos e de agentes. Assim, o poder está relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em posições diferentes na hierarquia do campo social em questão. Ao que diz respeito ao controle (enquadramento), estabelece as formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, estabelece a comunicação legítima para cada grupo, tendo como parâmetro as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, com o objetivo de socializar as pessoas no interior dessas relações (SANTOS, 2003).

A classificação (poder) é usada para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido. Do ponto de vista macro podemos exemplificar o arbitrário curricular da avaliação, ou seja, a busca por mensurar a relação ensino-aprendizagem (desempenho-resultado), imposta pelo discurso pedagógico oficial. O enquadramento (controle) é usado para descrever as relações de poder e controle que influenciam o como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido. Diz respeito às regulações ou as formas de controles que são impostas pelas autoridades pedagógicas (professores) aos estudantes classificados negativamente ou positivamente, portanto, aos que não atingem e aos que atingem os resultados esperados das avaliações (MAINARDES & STREMEEL, 2010).

As estratégias de distinção entre esses atores no espaço escolar podem estar atreladas aos efeitos das classificações, enquadramentos e rotulagens institucionais colocadas em curso em relação aos estudantes. O desempenho intelectual é talvez o mais importante na construção dessas categorias, mas existem outros signos distintivos presentes nas interações dentro da escola (a avaliação do capital econômico, a postura relativa à indisciplina, os níveis de isolamento e de construção de redes de inter-relação na escola, os níveis de docilidade *etc.*) que também servem a essas práticas.

Para o entendimento das dinâmicas de classificação e rotulagem também buscamos o aporte da teoria dos campos, conforme formulada por Lahire (2001, p. 42-3):

O processo histórico de diferenciação das esferas de atividade não é, em todo o caso, redutível ao aparecimento de *campos sociais* relativamente autônomos como espaços estruturados de posições, com as suas apostas, as suas regras do jogo, os seus interesses, os seus capitais e as suas lutas específicas (entre os diferentes agentes dominantes e dominados que se esforçam por manter, e até mesmo por melhorar, a sua posição) que têm por aposta a estrutura (desigual) de distribuição dos capitais. O universo familiar, por exemplo, não constitui, propriamente falando, um campo, da mesma maneira que os encontros ocasionais de amigos num bar, as convivências amorosas ou as práticas da prancha à vela ou a escalada da montanha não constituem situações assinaláveis num campo social particular.

Lahire (2001), observa que alguns campos se constituem como subcampos de outros campos ou são construções científicas da realidade que não coincidem totalmente com as divisões efetivadas para constituir outros campos. Algumas práticas pertencem a vários campos ao mesmo tempo, uma pessoa física pode pertencer a vários campos ao mesmo tempo (campo político e campo científico, campo filosófico, literário e teatral), assim como, sobretudo, constata-se que um grande número de atores está fora dos campos, imersos em um grande *espaço social* que apresenta unicamente como eixo de estruturação exclusivamente o volume e a estrutura do capital possuído (capital cultural e capital econômico).

Para esse autor, a teoria dos campos de Bourdieu não constitui uma teoria geral e universal, mas, representa uma *teoria regional do mundo social*. O agente é irreduzível ao estatuto de um campo, pois, suas experiências sociais inundam as experiências sociais que pode viver em outro campo ou mesmo fora de campo. O autor exemplifica a

partir das configurações familiares populares que estão longe de apresentarem realidades homogêneas. Quando estudadas em relação ao universo escolar, nos permitem observar mais do que simplesmente heterogeneidade:

A criança pode ser envolvida por pessoas que representam princípios de socialização, tipos de orientação a respeito da escola, muito diferentes, e até mesmo opostos. A oposição ou a contradição pode estabelecer-se, conforme os casos, entre o controle moral muito estrito e a indulgência, entre a <<diversão>> e o <<esforço escolar>>, entre uma sensibilidade muito grande com tudo o que diz respeito à escola e uma menor sensibilidade, entre gostos pela leitura e uma ausência de práticas e gostos relativamente à leitura, *etc.* (LAHIRE, 2001, p. 45)

Os campos são espaços sociais onde os atores adquirem esquemas de ação. O indivíduo é visto como um *ator plural*, ou seja, produto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, podendo em um mesmo período de tempo em campos sociais variados ocupar neles posições diferentes (LAHIRE, 2001).

Portanto, o conceito de campo escolar nos termos de nossa pesquisa considera a multiplicidade e heterogeneidade de esquemas de ação que são partilhados e inculcados dentro desse espaço adquiridos em outros campos e subcampos ou fora de campo.

Dentro do campo escolar, as estratégias de distinção que os atores adotam e colocam em prática são “produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais” (BOURDIEU, 1990).

O processo de atribuição de rótulos e categorizações depende dos lugares ocupados pelos indivíduos nas interações e varia de acordo com os espaços, temporalidades e modos de detecção dos comportamentos classificados como *desviantes* ou *normais*.

Sobre esse ponto, Becker esclarece que:

Como o *desvio* e a *normalidade* são, entre outras coisas, conseqüências das reações de outros a atos, comportamentos de uma pessoa, os estudiosos do comportamento *desviante* não podem supor que estão lidando com uma categoria homogênea quando estudam

peças rotuladas de *desviantes*. Isto é, não podem supor que essas pessoas cometeram realmente atos *desviantes* ou infligiram alguma regra comportamental, porque o processo de rotulação tem suas fragilidades; algumas pessoas podem ser rotuladas de *desviantes* sem ter de fato infringido uma regra ou adotado comportamentos fora dos padrões da *normalidade*. Além disso, não podem supor que a categoria daqueles rotulados conterá todos os que realmente infringiram uma regra, ou apresentaram comportamentos ou atitudes consideradas *desviantes*, porque muitos infratores de regras ou não seguidores de padrões de comportamentos definidos como *normais* podem escapar à detecção e assim deixar de serem incluídos na população de *desviantes* que estudam. (BECKER, 2008, p. 22)

Uma vez que as categorias de *desviantes* e *normal* não se apresentam de forma essencialista e homogênea e podem deixar de incluir todos os casos nelas enquadráveis, o pesquisador não deve procurar encontrar fatores comuns de personalidade ou na situação de vida que expliquem os supostos *desvio* ou *normalidade*. Para Becker (2008), o que as pessoas rotuladas de *outsiders* têm em comum é o fato de partilharem um rótulo quando são rotuladas como *desviantes*. O rótulo é uma similaridade básica ou o *produto de uma transação que tem lugar entre algum grupo social e alguém que é visto por esse grupo como infrator de uma regra ou como se comportando fora dos padrões socialmente desejados*.

Nosso estudo não pretende discutir o problema da estigmatização social como se ela fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos, o que configuraria o preconceito e a discriminação dele decorrentes, porém como algo que só podemos entender no plano individual em relação ao nível grupal, como esclarecem também Elias & Scotson (2000, p. 23):

Portanto, perde-se a chave do problema que costuma ser discutido em categorias como o de “preconceito social” quando ela é exclusivamente buscada na estrutura de personalidades dos indivíduos. Ela só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência.

Em termos gerais, um grupo de *estabelecidos* só pode rotular de forma eficaz quando estiver em uma posição de poder privilegiado em relação ao grupo dos

desviantes. Isso significa que a eficácia do rótulo pelo grupo estabelecido está fundamentalmente ligada à posição de poder do qual o grupo classificado é excluído.

Afixar o rótulo “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo. Consequentemente, a capacidade de estigmatizar diminui ou até se inverte, quando um grupo deixa de estar em condições de manter seu monopólio das principais fontes de poder existentes numa sociedade e de excluir da participação nessas fontes de poder existentes interdependentes – os antigos outsiders. (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 35)

O grupo dos estabelecidos, por ser mais coeso e portanto mais poderoso, enfraquece a autoimagem do grupo *desviante* através da rotulagem. No entanto, como podemos vislumbrar na citação acima, um grupo de estabelecidos pode perder seu poder estigmatizador quando não tem mais condições de manter o monopólio das fontes de poder existentes no espaço de interações ou das maneiras de impedir a participação dos membros do grupo *desviante* nessas fontes de poder que são interdependentes.

Podemos observar esse processo dentro do campo escolar quando estudantes classificados e rotulados a partir da *indisciplina* e dos resultados negativos nas avaliações por algum motivo que seja começam a se conformar dentro das regras da escola e melhorar as notas. Compreendendo que as regras e as notas dentro no campo escolar constituem as principais fontes de poder, estudantes recém-chegados na escola são inicialmente considerados *outsiders* devido a serem desconhecidos e não comporem uma coesão grupal. À medida que não entrarem em divergência com essas fontes de poder, o resultado é a diminuição do peso do rótulo atribuído *a priori* por eles serem uma espécie de *estrangeiros*.

Na citação abaixo Elias & Scotson (2000, p. 25) formulam as bases que pretendemos utilizar na análise aqui proposta:

Para preservar o que julgavam ter alto valor, eles cerravam fileiras contra os recém-chegados, com isso protegendo sua identidade grupal e afirmando sua superioridade. Essa é uma situação conhecida. Ela mostra com muita clareza a complementaridade do valor humano

superior – o carisma do grupo – atribuído a si mesmo pelo grupo já estabelecido, e as características “ruins” – a desonra grupal – que atribuía aos outsiders. Os recém-chegados eram desconhecidos não apenas dos antigos residentes, mas também entre eles; não tinha coesão, e, por isso, não conseguiam cerrar fileiras e revidar.

Os grupos dominantes devido à superioridade de forças, enquanto coletividade atribuem a si próprios um “carisma grupal característico”. Para desfrutar do carisma do grupo cada indivíduo se submete as regras específicas de conduta e padrões de controle dos afetos. Os membros dos grupos *desviantes* são assim definidos por serem considerados descumpridores das regras e restrições estabelecidas no grupo.

A construção do grupo do *nós* (estabelecidos) e dos *outros* (desviantes) não aparece nas relações e nos processos sociais de forma semelhante em todos os espaços e situações. Dentro do espaço escolar a assimetria dessa relação não aparece devido às diversas estratégias para escondê-la, disfarçá-la ou eufemizá-la.

As práticas de rotulagem (estigmatização) sendo um aspecto da relação entre os do grupos dos *estabelecidos* e os do grupo dos *outsiders*, muitas vezes estão associadas a “um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo dos estabelecido”, refletindo e justificando a aversão (o preconceito) que os membros do primeiro grupo sentem perante o segundo. Essas práticas não são assumidas pelos grupos/indivíduos que colocam em curso processos de rotulagens negativas:

Dessa maneira, o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos *nós*, implica essa fantasia, que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo – elas é que colocaram um sinal nelas, para marcá-las como *inferiores* ou *ruins*. (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 35)

Cabe salientar que os grupos rotulados de *desviantes*, nos termos de Becker (2008), também rotulam os demais grupos, a partir de sua perspectiva. Poderíamos supor que dentro de uma sala de aula haja um conflito entre um grupo de estudantes *bem sucedidos*, que obtêm as melhores notas, e o grupo dos *fracassados* (*desviantes/outsiders*), que não estão preocupados com os *bons resultados* nas avaliações, sendo os primeiros rotulados pelos segundos de *nerds* ou de *caretas*. Isso apontaria para processos de dupla via entre grupos institucionalmente definidos como *normais* e os

definidos como *desviantes*, podendo também ser isso estudado em termos da resistência dos rotulados como *desviantes* às dinâmicas dominantes de rotulagem e classificação.

No intuito de compreendermos as estratégias de classificação enquadramento e rotulagem que são colocadas em ação pelos atores que atuam no campo escolar, acreditamos que a linguagem pode ser um forte mecanismo que serve a esse propósito. A linguagem está entrelaçada com nossa perspectiva de mundo e de humanidade, sendo governada pela relação que estabelecemos com o mundo e com os outros, mas também conduzindo e construindo essa relação. Lahire (2001) destaca que a linguagem está no centro de toda prática e de toda forma de vida social, ou seja, tanto nas formas de vida econômicas, quanto nas práticas educativas:

A escola visa primeiramente e antes de tudo – antes mesmo da correção da expressão – uma relação com a linguagem: uma relação reflexiva, distanciada, que permite tratar a linguagem como um objeto, dissecá-la, analisá-la, manipulá-la em todos os sentidos possíveis e fazer descobrir as suas regras de estruturação interna. Objetivar a linguagem, é fazer-lhe experimentar uma transformação ontológica radical: a criança estava dentro da sua linguagem, de ora em diante ela tem-na *face* a ela e observa-a, divide-a, sublinha-a, classifica-a, arruma-a em categorias. (LAHIRE, 2001, p. 134)

A linguagem não está dissociada da prática, pois as práticas sociais são efetuadas através das práticas linguísticas. As classificações e aplicação de rótulos dentro do campo escolar estão intimamente ligadas à linguagem enquanto prática. A linguagem entra na constituição do pensamento e das relações sociais estabelecidas entre grupos de *estabelecidos* e de *desviantes*. Através da linguagem verbal ou corporal, professores, gestores, estudantes, atores sociais em geral podem evidenciar os fatores que o motivam a aplicar um rótulo positivo ou negativo em um estudante.

No próximo capítulo apresentaremos nosso campo empírico de pesquisa, trazendo um pouco da história da Escola Municipal Jaime Ferreira bem como algumas reflexões a partir do seu Projeto Político Pedagógico.

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JAIME FERREIRA TAVARES

A Escola Municipal Jaime Ferreira Tavares está localizada na zona urbana da cidade de Assunção, que possui uma população de 3.522 habitantes (IBGE, 2010), estando situada na Microrregião do Cariri Ocidental paraibano. Assunção limita-se ao Norte com Junco do Seridó, ao Sul com Taperoá, a Leste com Juazeirinho e Tenório, e a Oeste com a cidade de Salgadinho.



Imagem 1: Acervo pessoal. Frente da escola pesquisada

A referida escola destaca-se no município por ser a maior instituição de ensino da cidade frente às demais, tanto no âmbito das municipais, quanto das estaduais. A escola foi fundada antes de Assunção emancipar-se e ser constituída enquanto cidade, no mandato do prefeito Manoel de Assis Melo, da cidade de Taperoá. O terreno para construir a escola foi doado pelo senhor Jaime Ferreira, em 1972, passando a receber alunos no ano seguinte com o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. O nome da escola é uma homenagem ao doador do terreno em que foi construído o primeiro prédio da instituição. A primeira diretora foi Júlia Borges Ferreira, filha de Jaime Ferreira, ocupando o cargo de 1972 a 1996 (AIRES & FARIAS, 2003).

No ano de 2009, a estrutura física da escola não comportava mais o contingente de alunos. Diante desse fato o governo municipal, em acordo feito com o governo do Estado da Paraíba, fez uma troca de prédios entre a Escola Municipal Jaime Ferreira e a Escola Estadual João Rogério Dias de Toledo. Os motivos que culminaram com essa troca além de serem de cunho político - um acordo entre o prefeito e o governador - se justificaram diante da crescente diminuição do número de alunos na escola estadual, especificamente no nível fundamental.

A troca dos prédios foi arbitrariamente imposta a toda comunidade estudantil, docente e técnico-administrativos, sem que houvesse consulta ou debate acerca das implicações para as duas escolas. A Secretaria de Educação do município justificou a troca sob a alegação do que consta na Lei de Diretrizes e Bases em seu Artigo 21, no qual são definidas as competências correspondentes a cada esfera da administração pública: *A educação infantil e fundamental é responsabilidade dos municípios, o ensino médio é responsabilidade dos Estados*. Antes da troca de prédios a Secretaria de Educação empreendeu uma forte campanha para que os pais dos alunos matriculassem seus filhos no Ensino Fundamental nas escolas municipais, com ênfase na escola Jaime Ferreira. Nota-se que o movimento de perda de alunos no âmbito fundamental da Escola Estadual João Rogério paralelamente com o aumento exponencial de estudantes nessa mesma fase de ensino na Escola Municipal Jaime Ferreira foi provocado intencionalmente pela administração municipal, para justificar a troca dos prédios.

A escola Jaime Ferreira é muito bem avaliada na cidade. Isso se deve aos investimentos das últimas gestões na escola para melhorar tanto a estrutura física quanto o quadro profissional.

Segundo o Plano Político Pedagógico (2011), a escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) distribuídos da seguinte forma: 1ª etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) 10 turmas com um total de 228 alunos; 2ª etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) 10 turmas num total de 278 alunos e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com um total de 95 alunos. Há também 13 alunos com necessidades especiais. Totalizando um número de 601 alunos. A escola conta com um quadro de 53 profissionais. Todas as salas de aula são climatizadas.

De acordo com o cadastro realizado para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³, a escola dispõe dos seguintes espaços de aprendizagens, equipamentos e condições: Laboratório de informática; acesso à internet banda larga; computadores para uso dos alunos; auditório. Entretanto, a escola não dispõe de: Biblioteca; sala de leitura; laboratório de ciências; quadra de esporte; parque infantil; área verde. Há uma sala de recursos multifuncionais, com banheiro

³ Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/25051253>. Acessado em 07/09/2017, às 14:28.

adequado a alunos com dificuldade de locomoção. A escola conta ainda com uma sala de professores e salas da secretaria e da direção.

Observemos as notas obtidas pelos estudantes da Escola Jaime Ferreira nas últimas edições do exame que serve de base para o cálculo do IDEB. No que se refere aos anos iniciais do fundamental observa-se uma visível ascensão: no ano de 2005 o IDEB dessa faixa de ensino era de 1,8; no ano de 2007 a meta era subir a nota para 2,0 - foi obtida a nota 3,3. Entre os anos 2009 e 2011 as notas continuaram melhorando chegando em 2013 à nota de 4,8, porém, em 2015 apresentou um ligeiro declínio para 4,4, mas ainda acima da meta do IDEB que era de 3,4.

Entretanto, a mesma *performance* não foi obtida na faixa referente aos anos finais do ensino fundamental, apresentando esta uma queda de rendimento na nota no ano de 2013. Em 2007 a nota do IDEB era de 2,7; em 2011, de 3,3; em 2013 a nota dessa faixa caiu para 3,0, no ano de 2015 subiu ligeiramente para 3,3, no entanto, continuou abaixo da meta do IDEB estabelecido para 4,0 no respectivo ano.

O resultado considerado abaixo do esperado leva os atores a buscar explicações. Em uma das reuniões do HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que acontece de quinzenalmente, onde, os professores de todas as disciplinas se reúnem com a coordenação pedagógica para discutir as problemáticas que os professores enfrentam em sala de aula e planejar ações para solucionar estes, a supervisora relata aos professores, em especial aos de matemática que está sendo “pressionada” pela Secretaria de Educação para “mostrar resultados no IDEB”, a supervisora continuar sua fala: “Eles ((os alunos que apresentam dificuldade em matemática)) estão tendo aula de reforço, se eles não melhoram não é culpa nossa!”.

Em outra reunião do HTPC, novamente a supervisora chama a atenção dos professores acerca da nota baixa do IDEB do fundamental II: “A escola tem uma estrutura boa, tem bons profissionais, tem bons professores, só falta o quê? *Bons Alunos!*”.

Em momentos e situações como essas, respostas ao questionamento sobre as causas do desempenho obtido são construídas a partir do que Velho (2003) chama de confronto entre *acusadores* e *acusados*; Elias e Scotson (2000), denominam de relação entre *estabelecidos* e *outsiders*; e Becker (2008) de conflitos entre *normais* e *desviantes*.

Através do PPP da escola podemos visualizar as categorias elencadas para definir as causas da queda da nota da faixa 2 da escola:

Em relação aos aspectos metodológicos a escola procura atender as necessidades dos alunos em relação à aprendizagem, oferecendo reforço escolar, dispensando atenção mais direcionada aos que mais precisam, buscando apoio pedagógico e avaliando continuamente os alunos, já que a aprendizagem é um processo contínuo. Porém, um dos problemas mais graves nesse aspecto se refere à ausência da família na escola e na vida dos alunos, esse dado acarreta uma **série de problemas, tais como: indisciplina, falta de estímulo, agressão, evasão e repetência**, a maioria dos pais não compreende que a família e a escola devem ser parceiras que cada uma desempenha função importante na vida dos alunos. (Projeto Político Pedagógico, negritos *nossos*)

Segundo o PPP da escola Jaime Ferreira, a ausência da família na vida escolar dos alunos gera uma série de problemas - indisciplina, falta de estímulo, agressão, evasão e repetência –, é evidente que isso influencia na *aquisição do currículo de forma eficaz*, como coloca Bernstein (1990). Esses “problemas”, dentro do contexto colocado pelo PPP não estão relacionados à capacidade intelectual dos estudantes, mas à rotulação dos estudantes como *bons alunos X maus alunos*.

Acompanhando uma reunião institucional, visualizamos o que está exposto na citação acima do PPP da escola. Nesta oportunidade foi apresentada uma relação de alunos que não tinham nota para atingir o índice de aprovação, em sua maioria do 9º ano, como também de alunos classificados em “situação crítica”, uma das ações que é tomada pela escola nesses casos é ligar para a família do aluno para informar da situação escolar, a supervisora que participava da reunião expos como as famílias, principalmente desse grupo de alunos nessa situação, reagem: “Uma mandou bater nele, outra levar pra secretaria, e outra até mesmo mandou trancar em um quarto escuro”.

Para além desse aspecto mais cristalizado da escola, ou seja, de sua estrutura física e curricular-pedagógica (PPP), consideramos também fundamental para que notemos como as dinâmicas de classificação, enquadramento e rotulagem são colocadas em práticas pelos diversos atores dentro de desse contexto de sociabilidade, compreenderemos a Escola como instância de interações sociais também informais, as quais ocorrem em um ambiente de *fechamento* – muros altos, proibições de entrada e saída, portas fechadas com cadeados.

As dinâmicas de classificação, enquadramento e rotulagem no campo escolar são produzidas a partir da tensão gerada desde o primeiro contato do aluno com a instituição. Durante a vida escolar do estudante estas práticas continuam *dialeticamente* sendo geradas e reproduzidas, implicando diretamente de maneira positiva ou negativa nas trajetórias individuais de alunos e professores, assim como dos demais atores sociais posicionados no campo escolar.

O conflito é produzido no contato imediato entre a cultura escolar da instituição e a *cultura aparente* do aluno derivada de um “mundo da família” particular: “uma forma de vida e um conjunto de atividades aceitas sem discussão até o momento de admissão na instituição” (GOFFMAN, 2015).

As considerações acima caminham ao encontro das observações de Bourdieu (2006) entre a relação capital herdado e capital adquirido, ou seja, transformação de capital cultural em capital escolar através da instituição escolar:

Assim, as diferenças inexplicadas pela relação com o capital escolar e que se manifestam, principalmente, na relação com a origem social, podem referir-se tanto a diferenças no modo de aquisição do capital cultural atualmente possuído quanto a diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia atribuído a este capital pelo diploma; de fato, é possível que uma fração, mais ou menos importante, do capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família e, até mesmo adquirido escolarmente. [...] Se o mesmo volume de capital escolar, como capital cultural garantido, pode corresponder a volumes diferentes de capital cultural socialmente rentável é porque, em primeiro lugar, a instituição escolar que, tendo o monopólio da *certificação*, administra a conversão do capital cultural herdado em capital escolar, não tem o monopólio da produção de capital cultural: ela atribui, quase completamente, sua sanção ao capital herdado (*efeito de conversão desigual do capital cultural herdado*) porque, segundo os momentos e, ao que trazem os “herdeiros” e porque reconhece maior ou menor valor a outras espécies de capital incorporado e as outras disposições – tais como a docilidade em relação a própria instituição. (BOURDIEU, 2006, p. 78)

A tensão entre o campo familiar e o campo escolar durante o período letivo é produzida a partir fundamentalmente do compromisso direto dos atores em comparecer

cotidianamente à escola e se aprofunda positivamente ou negativamente durante o processo de conversão do capital cultural herdado da família em capital escolar.

Goffman (2015), falando sobre as instituições totais – o que não é o caso aqui, mas pode ser entendimento de modo lato – afirma que elas não pretendem uma vitória cultural com relação ao indivíduo, porém, criam e mantêm de forma específica uma *tensão* entre o mundo doméstico/familiar e o mundo institucional, “e usam essa *tensão* persistente como uma força estratégica no controle dos homens”. Nesse ponto compreendemos que essas *tensões* usadas para controlar os indivíduos podem significar admitir que as interações *face a face* entre os atores que compõe este estabelecimento se configuram através das dinâmicas de classificação e enquadramento no âmbito formal e informal das relações sociais nela estabelecidas.

A atribuição de rótulos no campo escolar não é considerado só em termos da comunicação pedagógica oficial, embora seja através dela que de modo central são atribuídos rótulos e classificações que resultam na construção do *comportamento desviante*, em contraposição ao *comportamento normal*.

Ao observar os estudantes chegarem à escola Jaime Ferreira, visualizamos que as dinâmicas de formação de *grupos dos positivamente reconhecidos* e dos *negativamente reconhecidos* têm origem desde o primeiro contato dos indivíduos com a instituição, no qual níveis diferentes de conflito entre o mundo familiar e o espaço escolar são ativados.

A formação dos grupos dentro da sala de aula, nos espaços intra-escolares externos à sala de aula, estendendo-se às vezes no *fora* dos muros da escola, durante todo período letivo e toda trajetória escolar do aluno é determinada de forma bastante significativa nas interações repetidas a partir dos encontros cotidianos entre estudantes e entre estes e os professores e funcionários da escola.

A seguir descrevemos como a repetição de rituais interacionais cotidianos, somada às práticas pedagógicas impositivas que visam transformar o capital cultural herdado do aluno em capital escolar ajuda a vislumbrar dinâmicas de classificação, enquadramento e rotulagem em curso no espaço escolar analisado.

O sinal da escola só é acionado pela manhã às sete horas, mas geralmente a partir das seis horas e quarenta minutos já começam a chegar os primeiros alunos. Em frente à escola Jaime Ferreira, do outro lado da Rodovia PB-228, está situada uma pequena praça.



Imagem 2. Praça Atemisto Vieira (imagem extraída do Google Maps).

Este *local livre* (GOFFMAN, 2015), situado fora do alcance da autoridade da instituição e de *empreendedores morais* (BECKER, 2008), os estudantes formam pequenos grupos para conversar sobre assuntos relacionados ao universo adolescente (música, dança, sexualidade, relacionamentos, futebol, televisão, *facebook*, *whatsapp* etc.), e também relacionados ao campo escolar. Esse primeiro campo de interesse será deixado por hora de lado, nos esforçaremos para descortinar as interações referentes ao campo escolar. Assim, identificamos neste último que a força que determina a formação de grupos está ligada à busca do compartilhamento de respostas de atividades passadas para casa pelos professores, pelas práticas de estudar para uma prova de *última hora*.

O compartilhamento das respostas das atividades escolares define as fronteiras entre amigos e apenas conhecidos. A possibilidade de usar as respostas das atividades para cuja realização os estudantes não foram capazes sozinhos é usada como uma espécie de moeda de troca interacional e para a formação de grupos de afinidades. Esse tipo de interação tem função determinante na construção de dinâmicas de classificação entre os estudantes, determinando o *intercâmbio social* (GOFFMAN, 2015). O *intercâmbio social* abre a possibilidade de produção de *capital simbólico* e *social* (BOURDIEU, 2002). Os detentores das respostas ou do conhecimento em questão para resolver a atividade ou para a prova é determinante para acumular as formas de capital

citadas, usadas como mecanismos ativador de relações estabelecidas nos grupos de estudantes.

Os estudantes entrevistados descreveram suas práticas de troca de respostas ou de ajuda nas atividades como descrevemos acima, bem como nos atos de *passar fila* para outros na prova; na proteção oferecida por estudantes reconhecidos a estudantes classificados como *fracos*, o que é narrado como forma de inclusão grupal de um estudante classificado/rotulado positivo ou negativamente pelo quadro institucional, o que é descrito por Goffman (2015, p. 224) nos seguintes termos: “sinais e símbolos de interesse por outra pessoa são geralmente correspondidos de alguma forma, pois uma pessoa que recebe esse tipo de apoio muitas vezes muitas vezes dá também um apoio correspondido”.

Observamos que o *intercâmbio social* na escola Jaime Ferreira começa nessas interações praticadas fora dos muros da escola, todavia, sendo as relações sociais aprofundadas durante as aulas e momentos livres dentro da escola – nos intervalos de entre aulas, na hora do recreio e da merenda –, nos quais ocorre a comunicação sem vigilância direta do professor ou de outro *empreendedor moral*.

A implicação direta dessa forma de interação dos estudantes nos permite observar a distinção de dois tipos de atores classificados positivamente e negativamente no campo escolar: O ator detentor do conhecimento negociável e o ator cliente não detentor desse conhecimento. Aqui, vislumbramos em termos de classificação e rotulagem uma possibilidade de distinção entre as duas categorias de estudantes objetos de nosso estudo, o aluno reconhecido como *estudioso, inteligente, comportado*, rotulado pelos estudantes de *nerd* e classificado como *bom aluno*; e o estudante etiquetado de *preguiçoso, mal comportado, burro*, classificado como *mal aluno*⁴.

Um segundo elemento da formação de grupos entre os estudantes antes do sinal tocar para que eles se encaminhem para suas respectivas salas de aula é a idade. Os estudantes mais novos, grande maioria das séries iniciais (Fundamental I) se agrupam no pátio da escola e em um espaço entre as salas de aula, o pátio e a direção, denominado de “gaiola”. Esse local é denominado assim por causa de seu formato

⁴ Os rótulos emergem de todas as formas de interações possíveis entre os diversos atores envolvidos no campo escolar (aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, gestor-aluno, téc. administrativo-aluno e etc.)

quadrangular fechado por dois gradeados (frente e trás) de ferro. A sensação para quem entra e permanece dentro por algum tempo é de estar em uma espécie de cela.



Imagem 3. Gaiola (acervo pessoal).

A “gaiola” é usada durante os horários de aulas como ambiente dentro da escola Jaime Ferreira para “prender” estudantes que não estejam assistindo aula por algum motivo, por exemplo: o/a aluno/a que foi expulso/s da aula por um professor, nas aulas vagas, e após a finalização uma prova *etc.* Esses estudantes são destinados para espaço devido à norma da escola que proíbe trânsito de aluno nos corredores da escola, salvo algumas exceções, por exemplo, ir ao banheiro, beber água no bebedouro ou quando solicitado pelo professor. A “gaiola” assume também o papel de *local livre* (GOFFMAN, 2015).

Em observações das interações realizadas na “gaiola”, também percebemos a divisão de grupos por gênero. A maioria dos meninos simulam *partidas de futebol*, usando *bolinhas* de papel; as meninas e uns poucos meninos observavam as *partidas* e conversam. Em uma das ocasiões observadas a diretora da escola interrompeu o jogo, e instaurou-se um certo silêncio. Uma professora levou uma parte dos estudantes para a sala de aula que estava ocupando, mas antes reclama de seu colega professor por ter liberado os alunos antes do tempo mínimo para entregar a prova.

Tanto na entrada da escola antes das aulas iniciarem-se, quanto na gaiola durante a pesquisa etnográfica observamos práticas de rotulagem explícita na interação aluno-

aluno: “veado safado”; “cabeça de melancia”, “quenga”, “sapatão”. Esses rótulos são utilizados como maneiras de envergonhar ou desqualificar colegas, observando-se que algumas vezes na medida em que um estudante bradava o rótulo para outro estudante, este o devolvia no mesmo momento e com a mesma intensidade. Isto sinaliza que a relação de poder entre estes se equiparavam (ELIAS & SCOTSON, 2000).

No campo escolar essas dinâmicas de rotulagem emergem fortemente em *locais livres* e nos momentos de *contato mistos*, “momentos em que os estigmatizados e os normais estão na mesma “situação social”, ou seja, na presença física imediata um do outro, quer durante uma conversa quer na mera presença simultânea em uma reunião informal” (GOFFMAN, 2015, p. 22).

A entrada dos estudantes para dentro da escola após a campanha sinalizar o início do horário das aulas, é um momento - *contato misto* - de gritaria e empurra-empurra, no qual rótulos como os acima mencionados também emergem frequentemente em meio ao *frisson* da situação. Perguntamos a uma vice-diretora que acompanha a entrada dos estudantes o porquê da correria até as salas de aula. Ela apenas respondeu: “Eles correm pra entrar, correm pra sair”. Uma professora que esperava os alunos se encaminharem para a sala à qual ela iria também comentou: “Quando toca eles todos correm pra dentro da sala, quando eu me dirijo pra sala eles vêm pedir para ir ao banheiro. Não sei o porquê, mas eu deixo, porque eles têm quinze minutos de tolerância”.

Evidentemente, a “correria” dos estudantes não é suficiente para se caracterizar como comportamento desviante. Esse comportamento no máximo pode ser um *comportamento de violação de regra* do que o *stablishment* considera *bons modos*. Para Becker (2008, p. 26): “[...] o desvio não é uma qualidade simples, presente em alguns tipos de comportamento e ausente em outros. É antes o produto de um processo que envolve reações de outras pessoas ao comportamento”. No relatado acima, a reação passiva dos atores pode ser visto como um *reforço* ao comportamento dos estudantes descrito.

Observamos, principalmente durante os intervalos das aulas, os estudantes agrupados nos *territórios de grupo* dispostos no campo escolar. Identificamos como exemplos desses espaços na escola analisada, o *beco* entre as salas de aula e a sala dos

professores; o entorno de duas caixas d'águas localizadas por trás do auditório; nas extremidades internas do muro da escola. Os *territórios de grupo* são espaços nos quais alguns são acolhidos e dos quais outros são excluídos.



Imagem 4. Beco (acervo pessoal)



Imagem 5. Caixas d'água (acervo pessoal).

No período noturno, nas turmas do EJA, identificamos outro *território de grupo* onde os estudantes deste nível de ensino se encontram antes, depois ou no intervalo das aulas para desempenhar um comportamento eminentemente desviante. Este *território de grupo* localiza-se ao lado da escola, é o Clube Municipal, a noite devido à falta de iluminação a entrada do clube permanece muito escuro, desta forma, um grupo de alunos utilizam o local para fumar maconha.



Imagem 6. Frente do Clube Municipal (imagem extraída do Google Maps).

Este grupo de alunos em sua maioria é composto por jovens *fora da faixa etária escolar*, que desistiram do ensino regular por questões de trabalho, *indisciplina escolar* ou reprovações repetidas. Esse grupo de alunos rotulados de *maconheiros* apareceu em conversas informais com professores e nas reuniões de HTPC. Abordaremos essa questão em outro capítulo, assim como aprofundaremos nas observações feitas em campo.

Nas entrevistas com os supervisores, secretários e o gestor, o perfil do público que a escola recebe é urbano e rural. Sendo que o maior público que a escola recebe é da zona urbana se comparado com o número que recebe da zona rural, assim descreve um secretário entrevistado:

Ent: Qual é o perfil do alunado da escola, de onde vêm esses alunos que vocês atendem?

Secretário: Bom, a grande maioria é daqui mesmo de dentro do município, nós também recebemos alunos da zona rural eles estudam até uma certa etapa do ensino fundamental e quando termina ele sempre vem pra aqui para a escola onde a gente recebe que é a maior escola que o município tem, o fundamental um e o dois, geralmente eles vem mais quando vai frequentar o dois (Fundamental II), de sexto a nono ano, porque o Fundamental I lá no sítio tem. Mas, a maior demanda é daqui da cidade mesmo. (Informação Verbal)

Além das escolas da zona rural, as duas escolas estaduais da cidade (Escola Estadual João Martiniano; Escola Estadual João Rogério) ofertam também Ensino Fundamental I, por isso o número de alunos deste nível de ensino é possuí advindos da zona rural é menor na Escola Municipal Jaime Ferreira.

No próximo capítulo trataremos de como empreendedores morais e alunos colocam em prática sistemas de classificações positivas e negativas na Escola Jaime Ferreira.

CAPÍTULO 3 – SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÕES POSITIVAS E NEGATIVAS NA ESCOLA JAIME FERREIRA

A partir das entrevistas com os professores, começamos a identificar o sistema de classificações que nos propomos a investigar nesta pesquisa, do qual fazem parte os perfis do *bom aluno* e do *aluno ruim*. Evidenciam-se também os elementos definidores do sistema de classificações colocados em prática pelos professores com relação a estes dois perfis de alunos.

Os professores classificam o perfil do alunado que a escola recebe principalmente a partir da experiência diária em sala de aula com turmas e as respectivas disciplinas que lecionam, de contatos anteriores com outras turmas e alunos em outros anos letivos. Na escola pesquisada evidencia-se que os professores devido ao número expressivo de alunos, carga horária, currículo, divisão em níveis de ensino e outros elementos próprios do sistema escolar, não lecionarão a todos os alunos, porém, eles se sentem seguros para apresentar um diagnóstico acerca do perfil dos alunos da escola. Isso porque, esse perfil é construído com base nas *carreiras* dos alunos e do sistema classificatório compartilhado pelos professores e demais *empreendedores morais* em reuniões, *territórios de grupos* e conversas informais nos corredores, cantina e até mesmo fora do ambiente escolar.

Utilizamos o termo *carreira* no sentido empregado por Becker (2008, p. 35): “[...] usamos o conceito para distinguir entre os que têm uma carreira “bem-sucedida” (Quaisquer que sejam os termos em que o sucesso é definido dentro da área de atividades) e aqueles que não têm”. Este autor aborda o desvio como uma construção através de *carreiras*, *carreiras de desvio*. Também consideramos a abordagem de Goffman (2015b) acerca do conceito de *carreira* nos dois sentidos polos principais: a *carreira brilhante* ou a *carreira decepcionante*.

As *carreiras* dos alunos são construídas a partir de dois vetores fundamentais: o comportamento e o desempenho intelectual ou cognitivo avaliado institucionalmente. Esses elementos são decisivos na construção das estratégias e variáveis de classificação, enquadramento e rotulagem, por professores, gestores, técnico-administrativos, assim como pelos próprios estudantes quando desempenham o papel de *empreendedores morais*.

Podemos observar nas entrevistas dos professores essa dupla comportamento-desempenho na carreira dos alunos. Notemos abaixo a resposta de um professor acerca dessa questão:

Professor 8: Classificar os tipos de alunos... *eita*, é difícil! Tem aqueles que realmente são bons, realmente em termos de aprendizado em termo de comportamento, tem aqueles que não são tão bons em aprendizado, mas, que não são bons assim no sentido de ter dificuldade de aprendizagem, mas tem o comportamento bacana e tem aqueles que nem são bons no aprendizado e também não demonstram comportamento que seja bacana e condizente com a sala de aula. (Informação verbal)

Visualizemos mais uma resposta de outro professor que também evidencia o que estamos expondo:

Professor 4: Temos alunos que não sei se eu colocaria nomenclatura no sentido de tipos, mas nós temos alunos aqui na escola que não têm desenvolvido a aprendizagem, então são alunos que eu colocaria aí com *déficit de aprendizagem*. Temos categorias de alunos, é (+), eles têm certo domínio, colocando aí leitura, escrita e têm uma boa aprendizagem, têm condições suficientes de aprender e passar para outros níveis, mas são alunos que por falta de interesse e determinados comportamentos eles já estariam em outra classificação. E nós temos alunos que eles já apresentam bom comportamento, apresentam bom desenvolvimento da aprendizagem. E temos aqueles alunos que não apresentam nem ou outro, nem bom comportamento nem aprendizagem. (Informação verbal)

Um número considerável de professores procura apresentar respostas que buscam abarcar as carreiras ou os perfis dos alunos no campo escolar pesquisado, assim demonstrar uma espécie de imparcialidade em seu julgamento: *Tem alunos que são bons, alunos médios que a gente considera no caso dentro de uma média, média que é por a gente trabalhada e tem aquele aluno que não tem nenhuma responsabilidade, que é abaixo da média*, relata um professor.

Notamos também que os professores embasam suas respostas aos questionamentos a partir de experiências positivas ou negativas em sala de aula durante

sua *carreira de professor* e expectativas de desempenho dos estudantes como podemos notar na resposta de um professor sobre o perfil geral do alunado da Escola Jaime Ferreira que caminha no mesmo sentido de outros entrevistados: *Desligados, sem muito compromisso com a educação principalmente sem uma orientação familiar para o que deveria ser a educação.*

A partir das exposições dos professores sobre o perfil geral do alunado da escola percebemos que categorias como raça, gênero, condição econômica, lugar onde mora como zona urbana ou rural, centro ou periferia, não aparecem de forma evidente ou mesmo não são mencionados pelos professores como critérios classificatórios. Os comentários sobre as características gerais do alunado se concentraram em torno do comportamento, níveis de interesse, de desenvolvimento, comportamento, de indisciplina, das notas, os próprios professores reconhecendo a diversidade de suas turmas como podemos ver na resposta abaixo de outro professor sobre essa questão:

Professor 12: Bem, nós sabemos que na nossa sala nunca tem uma turma homogênea. Nossa turma é formada por alunos heterogêneos, de várias naturezas *né*, de vários comportamentos, que trazem consigo conhecimentos diferentes, em níveis diferentes. Então a gente não tem uma sala só de alunos de vários tipos, tanto falando em questão de aprendizagem como questão pessoal, cada um tem seu perfil pessoal e como estudante também, nunca pega uma turma homogênea e sim heterogênea. (Informação verbal)

Assim, embora a escola pesquisada não apresente uma diferenciação acentuada com relação às categorias como raça, gênero, condição econômica ou social e, aparentemente nos induza a uma falsa impressão de homogeneidade em termos de grupos e de atores, quando nos aprofundamos no campo através das falas dos professores, gestores, técnico-administrativos, alunos e demais atores, assim como na observação direta do campo, percebemos dinâmicas de formação de grupos de alunos constituídos a partir de interesses comuns, tópico que focalizaremos em outro capítulo.

As experiências – positivas/negativas – vivenciadas pelos atores institucionais envolvidos no campo escolar contribuem significativamente para a construção de um *tipificações de ideais* positivos ou negativos de alunos. Em nossa pesquisa buscamos identificar esses tipos ideais a partir da percepção dos professores, pois compreendemos

que o professor é o ator dentro do campo escolar que pode nos oferecer os dados mais concretos acerca das construções relativas às classificações de alunos que circulam no espaço escolar.

A construção do aluno *ideal* está vinculada necessariamente às expectativas de comportamento e de desempenho intelectual/cognitivo – , às vezes reunidas em relação à *capacidade de interação* dos estudantes, como podemos visualizar no trecho abaixo:

Ent. Como você definiria um aluno ideal?

Pensando no nível que eu pego aqui nessa escola, de sexto e sétimo anos, será um aluno que tem bom domínio de leitura e escrita e interpretação. Para mim esse aluno seria ideal no sentido de aprendizagem. No sentido de comportamento é aquele aluno que ele respeite o professor e sabe o momento de realmente se colocar em meio a uma aula. Aquele aluno que tenha a noção de participar no *momento certo*, na *hora certa*. Então em termos de aprendizagem acredito que domínio de leitura e escrita que é imprescindível na área de história e de interpretação, e em termos de comportamento é o aluno que hoje é o que nós mais necessitamos/ precisamos. É o aluno que respeita o professor e **sabe interagir** em sala de aula, sabe os momentos de participar. (Informação verbal, itálicos nossos)

A interação dos alunos, definida como *participação*, que é um conceito vago , elusivo, gera uma boa avaliação do aluno pelo professor, sendo utilizada como modeda para aumentar ou diminuir os níveis de atenção e dedicação dos docentes em relação a alunos (EARP, 2009 & GOMES, 2014).

Alunos que *interagem* de modo socialmente definida como desejável com os professores são melhor classificados do que aqueles que não se envolvem nas atividades propostas. Esse parece um parâmetro forte nas entrevistas, surgindo como elemento importante para classificação positiva, além do *comportamento* e do *desempenho intelectual/cognitivo*.

Podemos pensar que nas interações do aluno em sala entrem em jogo o que os professores e estudantes definem para si como *a participação desejada*, o que determina estratégias de manipulação de impressões, as *performances* de si, para, por exemplo, aparentar ter estudado, interesse e envolvimento com o que os professores trazem como propostas pedagógicas, com fins de conquistar avaliações e classificações positivas. Nas

observações que fizemos e a participação era *encenada* (conforme classificaram alguns professores) os alunos emitem opiniões *sem base* nos textos e *desconectadas* com o assunto trabalhado, conforme declararam professores.

Também apareceu nas conversas com docentes a figura dos *inteligentes*, os que *conseguem pegar o conteúdo* a partir da interação com o professor e com a turma. Essa classificação que pode ser vista como positiva se associa com uma considerada negativa, a rotulação de estudante *preguiçoso*.

Quando observamos as aulas, identificamos alunos rotulados de *preguiçosos* em ação durante as aulas. São alunos *extrovertidos, comunicativos*, mas que, por não estudarem em casa interagem nas aulas frequentemente não a partir do *conteúdo estudado*. Nas conversas com professores eles nos apontaram os alunos classificados simultaneamente como *preguiçosos e como inteligentes: o aluno A é tão inteligente! Seu único defeito é que é preguiçoso. A preguiça é um defeito que aponta para um desvio do aluno com relação ao aluno ideal, não sendo, porém, forte o suficiente para a classificação geral dele ser de aluno ruim*. Veremos mais a frente que a classificação positiva *bom aluno* dos atores entrevistados da escola Jaime Ferreira admite alguns desvios com relação ao *aluno ideal*.

Outra variável que contribui para construção do aluno ideal, na ótica dos professores da Escola Jaime Ferreira, é a concepção de que ele conhece e leva a sério suas responsabilidades de estudante. Para o Professor 3: Participativo, questionador, conhecedor dos seus direitos e de seus deveres; para o Professor 5: *um aluno ideal é aquele que busca evoluir. Que mesmo diante das dificuldades ele tem foco na sua capacidade de superá-las através dos estudos*.

Encaixar-se nos modelos de *aluno ideal* tem consequência sobre o tipo e qualidade da atenção que é dada pelos professores, como podemos visualizar no trecho de entrevista feita com um docente, abaixo citado:

Professor 2: Com esses [os *ideais*] tem que ter uma responsabilidade maior. Eles se identificam melhor e me procuram mais. Como eu estava dizendo, no caso de [Nome de aluna], além dela **ser boa** ela procura tirar todas as dúvidas, não fica com nenhuma dúvida. (Informação verbal, grifos e colchetes nossos)

Assim como na resposta acima, os outros professores também afirmaram tratar esses alunos vistos como *ideais* igualmente aos demais. Nossas observações das aulas indicam que essa afirmativa não condiz com a prática dos professores. As dinâmicas de classificações e enquadramentos ativadas pelos professores produzem tratamentos especiais para com os *alunos ideais*.

Um professor em entrevista afirma que procura tratar os alunos de forma igual, porém, para ele, a *própria circunstância* promove a exclusão dos alunos classificados como *não ideais*: “[...] *na verdade quando aqueles alunos que a gente considera como ideais são aqueles que geralmente perguntam em sala de aula, então eles buscam obter esse conhecimento, então automaticamente a gente acaba dando mais atenção a eles*”. O professor finaliza a fala reafirmando que isso não acontece de forma consciente, mas, é a *circunstância* que provoca o direcionamento da atenção do docente para um determinado grupo de alunos.

Após a entrevista, conversando com o professor sobre as dinâmicas de participação dos alunos na aula, ele de forma objetiva afirmou: *O professor dará mais atenção a quem quer aprender, não podemos perder tempo com quem não quer aprender*. Os estímulos que os professores direcionam para o grupo de alunos classificados positivamente fortalecem de forma significativa o sistema de classificação que está posto no campo escolar. Se a atenção de um determinado professor é direcionada apenas a um grupo de alunos, isso acaba criando uma relação específica com esse grupo⁵ e a exclusão dos demais grupos, gerando classificações negativas deste professor e para os alunos dos grupos dos que não se encaixam no perfil de *alunos ideais*. Isso apontaria para o fenômeno da confirmação das dinâmicas de classificação tanto positivas quanto negativas, no espaço escolar, aos moldes de profecias autoralizáveis (BOUDON, 1981)

Observando a aplicação de uma prova de um professor em uma turma de Nono Ano, embasamos nossas afirmações acima. O professor primeiro apresentou a lista dos alunos que desfilaram no Dia 7 de Setembro e estes foram compensados com pontos para a prova⁶. Na lista, nos chamou atenção que desfilaram pouco mais da metade da

⁵ Ou até mesmo vínculos pessoais com os indivíduos desse grupo.

⁶ Política adotada pela gestão e coordenação pedagógica da escola, segundo a qual todos professores atribuem pontos aos alunos que desfilarem no Dia 7 de Setembro.

turma, dentre estes majoritariamente estavam os alunos classificados positivamente, os alunos rotulados de *ruins, trabalhosos, preguiçosos* não desfilaram.

A participação e a recompensa com notas apontam para o sistema de classificação dentro do campo escolar, para uma espécie de jogo no qual existem códigos e recompensas que devem ser assimilados e conquistados durante a carreira escolar (BERNSTEIN, 1990), os quais estariam ligados ao capital cultural herdado no contexto familiar e exigido na escola ((BOURDIEU & PASSERON, 2008). As recompensas são formas de seletividades institucionais para distinguir os grupos de alunos presentes no campo escolar, ou seja, distinguir os que supostamente *querem estudar* dos que *não querem*.

Em seguida o professor deixa claro que a prova fora marcada havia mais de quinze dias e afirma que: *pelo olhar sei quem estudou*. Essa afirmativa aponta os professores e demais atores *empreendedores morais* como capazes de distinguir claramente os indivíduos construídos pelo sistema de classificação, que é atualizado cotidianamente por critérios institucionais e morais como comportamento-desempenho, *interação, participação, assiduidade, pontualidade etc.*, parâmetros para a classificação positiva ou negativa dos estudantes.

Durante a prova alguns alunos fazem perguntas à professor sobre dúvidas acerca de questões da prova. Observamos uma certa seletividade por parte do professor com relação à atenção que dá para um grupo de alunos e para outros. Notamos também que os próprios estudantes percebem isso, o que fica evidente observando quem faz as perguntas e quem não faz perguntas ao professor. Os alunos classificados negativamente consideram baixa a probabilidade do professor responder-lhes, tirar uma dúvida ou mesmo *dar uma dica* para a resposta. A classificação e seus resultados vão se alimentando. Assim, a frequência com que os classificados negativamente chamam o professor e lhe pedem ajuda é inferior à frequência com que fazem os classificados positivamente. Pudemos visualizar essa dinâmica nas outras turmas observadas, cabendo destacar que ela funciona não só nos dias de prova, mas nas aulas de exposição de conteúdos também.

Constatamos a constituição de uma cartografia do espaço da sala de aula nos termos de uma relação *centro-periferia*, referida à economia de distribuição da atenção por parte dos professores, ocupando as posições centrais o grupo de alunos classificados

como *ideais* e os fora do ideal as posições de marginalidade. No dia da prova em que estávamos observando a sala, os alunos classificados negativamente – como desviantes do padrão desejado – sequer tentam responder a prova. Apenas assinaram seus nomes e se retiraram da sala. O grupo dos alunos classificados positivamente permaneceu até o final do tempo da aula, realizando a prova.

A partir do exposto acima e das observações gerais de campo percebemos que na medida em que um grupo de alunos é elevado por professores, gestores ou qualquer outro indivíduo dentro do campo escolar, a uma condição de referência, ou seja, elevado a parâmetro de comparação positiva em relação aos demais alunos, isso provoca o surgimento de práticas de rotulagem destes, os quais, para os professores seriam grupos desviantes de seu *ideal de aluno*.

No espaço da escola o grupo dos *fora do padrão* rotula os indivíduos do *grupo referência* de *babões*, *nerds*, de *queridinhos do professor*, dentre outras expressões. Logo, a classificação positiva de alunos realizada de forma explícita por *empreendedores morais* atribuída a um determinado grupo gera práticas de rotulagem pelos grupos dos *outsiders*.

Para o Professor 6: [...] *claro que você dá um incentivo, diz um **muito bem**, continue assim, parabéns, coisas que você não diz a quem não está rendendo o suficiente. Mas a forma de tratar todos eles é igual. Um igual diferente*, já que as palavras de incentivo são usadas para reforçar o comportamento desejado do aluno que se aproxima do *ideal* dominante, funcionamentos como modos de *enquadramento*, de controle.

Para Lahire (2001, p. 221): [...] *nenhuma prática, nenhuma ação, nenhuma forma de vida social existe fora de práticas linguísticas (ou discursivas, como se quiser) que tomem formas variadas [...] e cujas funções sociais são múltiplas*. A linguagem é também prática social, podendo ser compreendido como instrumentalização dos processos de classificação, enquadramento e rotulagem, constituintes das relações sociais estabelecidas no campo escolar. Incentivos orais como relatados acima são empenhados como incentivos para que esses alunos que recebem classificações positivas continuem com *bom desempenho*, recebendo avaliações que os distinguem.

Para Becker (2008, 79-70):

O comportamento valorizado é recompensado, e o comportamento negativamente valorizado é punido. Como seria difícil manter o controle caso a imposição se tornasse sempre necessária, surgem mecanismos mais sutis que desempenham a mesma função. Entre eles está o controle do comportamento, obtido influenciando-se as concepções que as pessoas têm da atividade a ser controlada e da possibilidade ou exequibilidade de se envolver nela.

Para os alunos classificados negativamente os professores utilizam a linguagem para expor os *desvios*, as *limitações de aprendizagem* e de *desempenho*. Visualizamos isso em uma aula no Sexto Ano C, quando o professor pergunta aos alunos se leram o texto em casa para a aula. Um aluno ironicamente responde que sim e imediatamente o professor reage: *Aluno B sempre lê, é aplicado* (com tom irônico). Em outro momento da aula o professor solicita a outro aluno (C) que leia o texto em questão. O aluno assim o faz, a sua maneira e recebe do professor: *O aluno C leu corretamente, mas a preguiça o impediu de compreender adequadamente*.

Percebemos que mesmo se a vontade de professores, gestores, secretários, supervisores e todos os outros atores deste campo, seja tratar todos os alunos de forma igual, por motivos morais, legais e profissionais, existe a força real do sistema dominante de classificação, a qual ativa formas de enquadramento que forcem esses atores a tratarem de forma desigual os grupos de alunos. As formas de enquadramento variam mediante as circunstâncias contextuais de interação pedagógica e pessoal entre os *empreendedores morais*, os alunos e seus respectivos grupos.

Na Escola Jaime Ferreira, os alunos que se afastam do ideal de aluno são classificados a partir de vetores negativos principais, sendo descritos como *tendo desinteresse de estudar, indisciplina, deficiência de aprendizagem*. A falta de interesse do aluno pode ser provocada por fatores variados como relatou na entrevista o Professor 3: *Fora do meu ideal de aluno, o aluno que vem pra escola por uma questão de um programa de um programa social, vem pra escola porque gosta de encontrar com os colegas, pra namorar, pra brincar e muitas das vezes vêm até pra bagunçar*. Ou para o Professor 5: *Aqueles que vêm pra escola só pra passar o tempo, não interagem [participam da aula]*.

Em entrevista, o gestor da escola afirmou que o principal aspecto negativo envolvendo estudantes apresentado pelos professores é *a falta de interesse dos alunos: O principal elemento, eu vejo de alguns alunos que os professores me repassam, é a questão do não querer, se negar a querer o direito deles, que é um direito deles de estudar. O direito de aprender é um direito do aluno [...]*. Estes alunos são colocados sob o rótulo dos que *não querem nada*, o gestor afirma que estes alunos vêm para a escola forçados, apenas para não perder o benefício do Bolsa Família. Fica fora do campo de preocupação e de atenção dos professores e gestores a discussão sobre como fazer para que a escola, as aulas possam ser objeto do interesse dos estudantes.

Ligada à *falta de interesse* em estudar dos estudantes, aludida nas entrevistas com professores e gestores, aparece a indisciplina como outro sinalizador da caracterização do perfil do aluno *não ideal*. Para os professores da Escola Jaime Ferreira entrevistados, a indisciplina dos estudantes se refere principalmente ao desrespeito à autoridade dos professores, como podemos visualizar no relato abaixo:

Entr.: Como você definiria alguém como fora do seu ideal de aluno?

Professor 4: É um aluno que não respeita o professor, que não entende que o professor é uma autoridade. Então acredito que o maior problema que eu tenho não é nem no sentido de aprendizagem mesmo, é nesse aspecto.. (Informação verbal)

Na escola pesquisada não encontramos registros de agressões físicas consumadas de alunos contra professores ou funcionários. No entanto, nos foram relatados vários casos de agressões verbais. Esses casos são narrados como partindo sempre do grupo dos alunos classificados negativamente. O fator que podem motivar um comportamento de indisciplina de um aluno são vários, incluindo os extraescolares. Vejamos abaixo um caso concreto relatado pelo gestor, quando um aluno ameaçou verbalmente o professor em sala de aula:

Gestor: Nós tivemos um caso aqui (inaudível) onde o aluno disse que ia agredir a professora em sala de aula. Foi um tumulto grande, e quando ela chegou, a gente conversou, o pai da criança tinha acabado de ter um pré-infarto. Fazia cerca de quatro dias que ele estava em casa, a mãe no hospital, um pai jovem, ninguém sabia a situação dele.

Quando chegamos lá apareceram mais mil e uma doenças que o pai dele tinha.. Então, ele estava extremamente revoltado com tudo e com todos, e a primeira pessoa que apareceu foi a professora, sobre quem ele foi logo descarregando tudo que tinha dentro dele. Tanto que depois que seu pai saiu do hospital ele já estava outra pessoa e outro aluno. (Informação verbal)

O gestor nesses casos assume o papel de *empreendedor moral*, e também de mediador de conflitos, uma vez que o comportamento deste aluno que ameaçou a professora deve ser punido, pelo regimento da escola. No entanto, a partir do contexto relatado pelo gestor, esse aluno, foi absolvido da acusação de infração de regra, assim como não foi punido. A acusação da professora nesse caso perdeu força devido às circunstâncias extraescolares que supostamente levaram o aluno a cometer o ato de *indisciplina*.. Um ato será tratado como *desviante* dependendo de quem o pratica, das condições em que é praticado, de quem se sente afetado por ele e do poder coletivo de controle social dos *empreendedores de morais* (BECKER, 2008).

Se a professora e o gestor punissem o aluno sem considerar as questões extraescolares, poderiam ser rotulados de pelo grupo envolvente de *ditadores, insensíveis, carrascos etc.* Esses rótulos tanto podem ser empregados pelos alunos como pelos demais professores e *empreendedores morais*. Estes últimos por serem de um grupo portador de poder classificador significativamente maior quando comparado ao grupo dos estudantes, naturalmente possuem maior poder para coagir os empreendedores de moral a aplicar ou não aplicar uma punição pela infração da regra pelo aluno. Isso pode ocorrer porque *os controles sociais afetam o comportamento individual, em primeiro lugar, pelo uso do poder, pela aplicação de sanções* (BECKER, 2008, p. 79). Da mesma forma o contrário pode acontecer, ou seja, o grupo de empreendedores morais pode impor através do julgamento moral de um aluno que outro professor ou gestor puna um aluno considerado por eles *desviante*.

A deficiência de aprendizagem foi destacada como outro elemento forte que contribui para a classificação negativa de um aluno *não ideal*. Vejamos o que diz o relato de um professor sobre esse parâmetro:

Professor 4: Então esse aluno seria o aluno que tem deficiência de aprendizagem, porque nós chegamos ao ponto de pegar alunos em

sextos, sétimos anos que nós sabemos que eles não estão alfabetizados ainda. Então um professor da aula de história, sem formação pedagógica voltada para a alfabetização, fica difícil trabalhar com esse aluno. Fica praticamente inviável trabalhar com esse aluno. Pela formação que nós temos então esse aluno eu classificaria também que não é *ideal*. (Informação verbal)

Evidentemente um aluno que não sabe ler, escrever, fazer operações básicas de matemática e outros códigos que são necessários para que possa compreender os conteúdos das disciplinas do nível Fundamental II, terá problemas em sua trajetória de escolarização. Em uma aula de História, no Nono Ano, o professor nos informa que a turma *tem problema de interpretação de texto. Esta turma esta morta!*

O professor julga a conduta dos alunos a partir do sistema de classificação mais amplo que inclui regras institucionais e morais, expectativas, enquadramentos, sanções sociais, rotulagem e outros (BECKER, 2008). Certamente não são todos os alunos dessa turma que apresentam dificuldade de leitura. Porém, o que habilita o professor a generalizar a classificação negativa dessa turma é a possibilidade de comparação com outras turmas que correspondem às expectativas do professor.

As falas dos professores consolidam nossas observações de campo, segundo as quais identificamos que o *aluno ideal* é encontrado em um grupo pequeno na escola. Tendo em vista os parâmetros/características positivas do *aluno ideal* elencadas pelos professores e comentadas neste capítulo, entendemos que há uma distinção entre o *aluno ideal*, o *bom aluno* e o *aluno ruim*. A partir do sistema de classificação dos *empreendedores de moral* da instituição analisada, afirmamos que existem três perfis de alunos que se sobressaem no campo escolar: o *aluno ideal/excepcional*, o *bom aluno/normal* e o *aluno ruim/não ideal*.

O aluno excepcional é aquele que atende todas as expectativas dos professores e demais *empreendedores morais*. Em termos de *carreira escolar* seu desempenho é extraordinário; comporta-se *bem* e não possui histórico de *indisciplina*; sempre participa das aulas com *objetividade* e *coerência*. É pequeno o número dos que compõem esse o grupo na Escola Jaime Ferreira.

O aluno na sala de aula acaba atraindo a atenção do professor devido às características positivas nele visualizadas pelos professores. Se são classificados

positivamente pelos professores, os alunos *excepcionais* podem comumente ser alvos de práticas horizontais de rotulagem (sendo chamados pelos colegas de *nerds*, *queridinhos do professor*, *babões etc.*).

Ao término de uma aula de Oitavo Ano A, uma professora fez o seguinte comentário sobre uma determinada aluna considera *excepcional*: *Essa aluna é muito boa. É um desperdício ela aqui no ensino público. Esta turma suga ela!*. Ou seja, para a professora, essa aluna não deveria estar ali com aqueles alunos *inferiores*. A professora faz uma classificação positiva da aluna ao mesmo tempo em que classifica negativamente os demais.

Os alunos classificados como *normais*, compõe a maioria do corpo estudantil da escola, se comparados, por exemplo, aos *alunos excepcionais*. Os alunos *normais* são classificados como *alunos bons*. O *bom aluno* é aquele que, embora não atinja as melhores notas, não apresenta um bom desempenho em todas as disciplinas, não se comporte sempre de forma adequada nas aulas, em contrapartida ele participa regularmente nas aulas acerca do conteúdo, é questionador, é participativo nas atividades propostas pelos professores como seminários, gincanas *etc.*

Professor 5: Olhe, não é a questão de comportamento, porque, queria eu ter meus alunos com o comportamento meio adverso assim, sabe, mas que focassem nos estudos. Eu acho que o aluno que gosta de conversar muito, por exemplo, ele não é um mal aluno. Não, é a questão de se interessar mesmo, de buscar a aprendizagem. Eu acho que o bom aluno é esse que busca a superação, que quer aprender, que quer avançar através dos estudos. Mesmo que esse aluno, porque a gente já teve aluno que tem um comportamento meio complicado, mas que na hora da explicação corresponde às atividades, entendeu? Esse pra mim é o aluno! O que foca nos estudos é o bom aluno.

A partir da do relato do professor acima compreendemos que o comportamento do aluno *normal* não é determinante para ser classificado como bom, mas, a participação, o interesse demonstrado pela aula. Na dinâmica da aula, o comportamento do aluno varia de acordo com incentivos da turma: alunos mais imperativos são desviados da atenção da aula por outros colegas por motivos diversos, sendo chamados a atenção e protagonizando situações de conflito caso este aluno entenda que não foi culpado e sim seu colega que *tirou a atenção dele*. Alunos inquietos na aula são

considerados *bons* quando lançam questões desafiadoras e pertinentes ao professor. Diferente daquele aluno que não atrapalha a aula, porém não interage com o professor e os demais colegas. Fica ouvindo música nos fones de ouvido, não está nem aí pra aula. Esse é um tipo de *desviante secreto*. Não é percebido como um aluno desobediente, porém não se envolve no processo, não se compromete com sua escolarização.

O terceiro perfil de aluno é o rotulado de *ruim*. Este rótulo é atribuído a partir de critérios como: a indisciplina e a baixa participação nas aulas. Vejamos uma definição de um professor acerca desse tipo de aluno: *Ruim, ruim, ruim, é o contrário do que eu falei. Que além de não se interessar não colabora para que a aula tenha sucesso. Quer dizer, prejudica a si e aos demais porque termina chamando a atenção, prejudicando os colegas e é assim mesmo.*

O aluno que é *calado* nas aulas, que não participa frustra a expectativa do professor durante a aula, não lhe oferecendo parâmetros para saber se minimamente o aluno está aprendendo. A não participação, o baixo envolvimento com a aula foi uma característica destacada como sendo do aluno rotulado como *ruim*. Ele é visto como estando alheio ao que o professor ensina. Podemos dizer que o *aluno ruim* é um *desviante puro* (BECKER, 2008).

Professores, gestores e supervisores, indivíduos que atuam como *empreendedores morais* no campo escolar, colocam em prática um sistema de classificação que compreende também formas de enquadramentos e rotulagem com base nos critérios discutidos anteriormente, protagonizando confrontos entre *acusadores* e *acusados* (VELHO, 2003), nos quais são determinantes as relações de poder do campo escolar.

Todavia, os alunos, mesmo tendo menos poder, não são sujeitos meramente passivos nesse processo. Existem também sistemas de classificação no campo escolar colocados em curso pelos alunos em relação à produção de classificações positivas ou negativas dos professores, baseadas em suas expectativas dos alunos acerca do perfil desejado de docente.

Na nossa pesquisa como já mencionamos na introdução, selecionamos oito alunos para serem entrevistados para coletar narrativas das trajetórias de 4 casos de estudantes classificados pelos professores de modo negativo e 4 de modo positivo.

Observamos na Escola Jaime Ferreira que o sistema de classificação dos estudantes tem alto grau de informalidade, inclusive porque a própria instituição escolar veta formas de enquadramentos oficiais que afetem os professores. A escola não possui mecanismos institucionais de avaliação e controle dos professores. Mesmo em escolas que possuem tais mecanismos, a correlação de poder entre alunos e professores é muito desigual para que *empreendedores morais* sejam afetados significativamente por uma ação concreta dos alunos.

Quando perguntados se na Escola Jaime Ferreira o aluno têm oportunidade institucional de avaliar seus professores, apenas um aluno entrevistado afirmou que sim: *Sim, a gente tem uma reunião, não com todos os alunos, mas geralmente são os presidentes de salas, e a gente consegue assim falar como está sendo o ensino, se a gente tá gostando ou não.* Apesar de este se configurar um canal importante que pode servir aos alunos para avaliar os professores, a gestão da escola, esse mecanismo se torna ineficiente uma vez que não são todas as turmas que delegam suas representações para a reunião.

Os próprios estudantes em sua maioria não se reúnem para fazer essa avaliação detalhadamente de cada professor. Como já dissemos acima, não existem formas de enquadramento de professores previstas no regulamento da escola. No máximo o que pode acontecer é uma conversa entre a gestão da instituição⁷ e o professor acusado pelos estudantes. Na maioria dos casos não se espera que surtirá efeito nenhum.

Podemos visualizar a ineficácia o exposto acima a partir de um caso parecido que o gestor da escola relatou em entrevista:

Gestor: Já! (+) Não foi bem chamar a atenção, foi sentar e conversar. ‘Professora, vamos conversar aqui’.

Entrevistador: Como ela reagiu?

Gestor: Silenciou, silenciou, silenciou (Entrevistador: “ouviu o que você tinha a dizer!”). Mas não absorveu, não absorveu. Infelizmente esse caso mesmo não absorveu. Inclusive a supervisora, ela estava presente no ato, eu acho que até eu me alterei mais que o profissional, porque disse, meu Deus se ela tivesse filho ela queria que ele fosse tratado dessa forma? Jamais ela queria que ele fosse tratado dessa forma. E foi até um caso com uma criança que nós suspeitamos que

⁷ Ou pela Secretaria de Educação se for o caso.

ela seja uma criança especial. É tipo uma rejeição! Eu não concordo, eu acho que não pode ser assim e eu não aceito, porque eu não aceito jamais um professor não possa aceitar um aluno na sala. Ele é um profissional, mas um olhar faz com que você diga muita coisa. Foi um caso bem difícil. Hoje em dia essa pessoa não está mais como professora, mas foi um caso bem difícil, bem difícil mesmo, porque não tinha reciprocidade de forma nenhuma. Não tinha o querer que o aluno mudasse. Inclusive pedi até à psicóloga pra fazer uma conversa com a professora e ela até se negou a conversar com a psicóloga. Na conversa ela disse 'mas por que eu? Eu não sou mãe, não sou parente'! Eu disse, mas você é a professora! E ele está com você e ela precisa saber como é que ele está na sala de aula, e você vai ter que conversar com ela. Foi uma conversa meio que à força. Ela foi obrigada praticamente a bater esse papo com a psicóloga.

Dentro do campo escolar os *empreendedores morais* são indivíduos *estabelecidos*, que desfrutam uma simpatia da maioria do grupo. Assim, de certa forma, punir um professor significa punir o grupo. A força do *empreendedor moral* é grupal.

Para um aluno do Nono Ano A, a possibilidade de avaliar os professores é algo ineficaz devido o aluno não ter legitimidade para tanto. Vejamos o que ele diz abaixo:

Aluno 7: Porque, assim, como aluna, eu acho que o aluno também deve avaliar um professor, da maneira que ele dá aula. Só que eu não tenho estudo e não me esforcei como um professor se esforçou pra chegar onde o professor está. Então, é apenas uma opinião minha, não é algo que eu acho que vai interferir na vida dele, na questão de trabalho, da forma que ele passa o conteúdo. (Informação verbal)

A aluna enfatiza que qualquer avaliação que o aluno possa emitir dos professores seria inútil, uma vez que este é imbuído de mais poder. No entanto, apesar disso, não significa que os alunos não classifiquem e rotulem os professores ou qualquer outro empreendedor moral no campo escolar. Isto é uma forma que o grupo dos alunos tem de resistir e revidar.

Para exemplificar nossa afirmação anterior, tomemos o que diz o Gestor ao apontar as principais queixas que os alunos apresentam a ele acerca dos professores: *Passa muita atividade ou conteúdo e não corrige. O professor é abusado, chato, intolerante.* O gestor acusa os alunos de rotularem os professores: *as maiores queixas vêm do aluno que não quer seguir as regras. Então o professor é o chato, o abusado, o*

intolerante. O gestor ainda afirma que: porque tem uns alunos que, se você deixar, eles querem manobrar a sala inteira e fazem com que as coisas não aconteçam. Já fomos alunos e sabemos, aluno quando quer é uma figura. Essa afirmação é sobre o comportamento dos alunos nas aulas de professores classificados negativamente por eles, principalmente por acharem a aula *chata*.

Identificamos na Escola Jaime Ferreira os critérios de classificação positiva ou negativa considerados mais importantes pelos alunos com relação aos professores. Para extrairmos esse dado solicitamos aos alunos entrevistados que listassem seus professores, as disciplinas que eles dirigem e as notas que lhes atribuíam (de 0 a 10), além de solicitar que comentasse sobre a principal causa da nota atribuída ao professor.

Um primeiro aspecto definidor de uma classificação positiva ou negativa de um professor é sua habilidade didática. O aluno 1, ao avaliar um professor a quem atribuiu nota 10, afirmou: *Ele tem um bom ensino. Ele consegue passar aos alunos a matéria. Ele tem a habilidade de ensinar.* O aluno em questão é classificado como sendo um bom aluno. Quando a habilidade didática do professor não é reconhecida pelos alunos, esta pode se tornar um critério de classificação negativa. Os alunos podem fazer avaliações negativas, dizendo, por exemplo: *o professor B não sabe ensinar; o professor C é ruim*, dentre outras. Todos os alunos entrevistados fazem menção a este quesito como critério importante para justificar a nota atribuída ao professor. Um aluno com classificação negativa também afirma, avaliando bem uma professora: *porque ela explica o negócio bem direitinho e é legal.*

Além da *habilidade didática*, os alunos também classificam os professores a partir do que eventualmente é denominado *domínio de classe*, geralmente para designar o poder de enquadramento que o docente exerce sobre as suas turmas: *é uma professora super excelente, super organizada, tem firmeza com os alunos e é muito inteligente*, afirma um aluno classificado positivamente. Outro aluno apesar de atribuir a um professora uma nota 9, aponta para a *falta de moral* dela: *ela também consegue passar os conteúdos, só que os alunos não se comportam na aula dela, acho que pela (+) acho que ela não consegue ter, vamos dizer assim, moral sobre a turma.*

Nas transições de aulas de um professor para outro, a partir do comportamento da turma notamos, quais professores são vistos pelos alunos como os que *têm moral*, ou seja, o professor que exerce controle sobre a turma. Por exemplo, quando o sinal tocou

para começar uma aula da disciplina *Ética e Cidadania*, toda a turma silenciou e um aluno falou baixinho *o professor, sheeeeeeee!*

Um terceiro sinalizador importante que compõe o sistema de classificação dos alunos é a forma que o professor os trata. Um aluno sob o rótulo negativo justifica o motivo que atribui nota a um professor. Apesar deste aluno não fazer menção a capacidade do professor em *explicar o conteúdo*, o motivo pelo qual o classifica negativamente, lhe atribuindo nota zero, é porque o professor utiliza um rótulo para o desqualificá-lo, *besta: Porque ele fica chamando o caba de besta nas aulas*. O respeito ou a falta de respeito na forma que o professor trata os alunos surge como critério para classificação positiva ou negativa, neste caso acima descrito, a falta de respeito do professor para este aluno é expressa a partir de um rótulo que é usado no grupo.

O professor que estabelece vínculos e *sabe explicar* a partir das relações com alunos, é classificado por estes positivamente: *Ela é legal. Eu gosto dela, ela explica*, afirma o mesmo aluno do caso acima sobre uma professora.

A capacidade didática não é elemento único ou mais forte para classificar de forma positiva ou negativa os professores. Como podemos perceber, o aprofundamento da relação pessoal do professor com o aluno, quando pautado no respeito, sem rótulos e a partir do estabelecimento do diálogo, do incentivo aos estudos e sua importância, são critério decisivos para que o aluno o classifique de forma positiva.

No grupo dos alunos classificados negativamente, rotulados de alunos *ruins*, a didática do professor em sala de aula ou domínio de conteúdo não é determinante para que este seja classificado positivamente. O critério definidor é a capacidade do professor criar um vínculo pessoal com aluno. Vejamos o relato do Aluno 8 sobre essa questão: *ele é um professor amigo! E parceiro em todas as salas. Como se diz, um irmão pra todos nós aqui na escola. Eu considero como um irmão pra mim. É isso que eu digo aí*". O aluno que não recebe estímulos e afeto de sua família, apresentando dificuldade na aprendizagem e no convívio na escola, criam a expectativa que o professor lhes ofereça *compreensão e acolhimento*.

Estes alunos em sua maioria são colocados diante de sua condição de desvantagem em relação aos alunos que chegam à instituição escolar dominando os códigos do sistema que lhes serão exigidos. Isto é evidenciado principalmente nas

discrepância das notas, na interação dos outros alunos com o professor e consequentemente os elogios positivos que são feitos aos outros e as críticas que lhes são dirigidas. Nossa inserção no campo aponta que quando o professor não estabelece um vínculo com esse aluno a partir do oferecimento de oportunidades e atenção, a possibilidade do aluno desenvolver o comportamento *desviante*, definido em termos da indisciplina, por exemplo, na aula, é grande. A indisciplina é uma estratégia de resistência dos alunos perante *empreendedores morais*, sejam eles professores ou alunos que desempenham o papel de *empreendedores morais*.

Vejamos o que diz um professor entrevistado:

Professor 9: Acho que a gente tenta conquistar, né? Assim, até certo ponto, a gente tenta conquistar, porque é melhor ter o aluno como aliado, como amigo, de que desprezá-lo. Pra você chegar ao ponto de desprezá-lo ele já deve ter feito, ter demonstrado que realmente ele *não quer estar ali na sala de aula* a qualquer custo. Então acho que é melhor tentar cativar ele pra que ele se torne um bom aluno, um aluno ideal pelo menos. (Informação verbal)

Para o professor, é preferível *ter o aluno como aliado*, mesmo que não seja para ele aprender, como já discuti em outra nota acima, já que isso significa evitar aborrecimentos ligados ao mau comportamento ou agressividade. Esse vínculo pode ser estabelecido a partir do oferecimento de *benefícios* para o aluno. Um aluno que não tem interesse em assistir à aula de um professor pode ser um líder para causa *tumulto*. Por isso, para o professor, é preferível que através de benefícios do vínculo pessoal esse aluno fique quieto em sua cadeira, ou seja, mesmo que não aprenda, mas que *se comporte*.

[...] quando eu cheguei aqui tinha um menino que *traquinava* muito. Quando eu digo *traquinar* é assim: dar trabalho na sala, muito! E eu adotei aquela criatura, chamei, conversei, argumentei. Era assim muito complicado de lidar com ele e todo mundo era a mesma coisa: *fulano não estuda, é irresponsável*. E assim acho que pelas conversas que eu tive com ele, a amizade que eu passei a ter com ele, consegui fazer com que ele percebesse que *era a vida dele* [...]. E esse menino que havia dois anos, quando a gente chegou aqui, ele já era reprovado no sexto ano, conseguiu! Começou a mudar de atitude e passou a ter um comportamento melhor. Melhorou a questão de atividade, nota, e

ele passou adiante, foi pro sétimo. No sétimo ele começou bem e começou a desandar, mas ele sempre disse pros outros “ó, o que ela disser tu escuta, porque ela já me deu conselho e eu percebi que era o melhor pra mim”. (Informação verbal, Professor 7)

Quando o professor *adota* o aluno ele suspende a barreira classificatória de ambos os sistemas. O professor passa a suprir a ausência de afeto e da educação moral que este aluno deveria ter recebido no espaço familiar. Se este aluno aceita o aprofundamento do vínculo com esse professor, as classificações negativas podem ser suprimidas. Em contrapartida o aluno passa a se *comportar* na disciplina daquele professor, que inclusive passa a defendê-lo diante os demais professores e demais *empreendedores morais*.

A partir do estabelecimento das classificações positivas e negativas dos alunos acima definimos o perfil do *bom professor* e do *professor ruim*. Essas duas figuram emergem a partir da perspectiva dos alunos, que apesar de seu poder classificador ser inferior quando comparado, por exemplo, ao do próprio professor, este pode gerar rótulos e enquadramentos que ganham força através de ação coletiva como forma de resistência. Definiremos primeiro a figura do *bom professor*.

Observemos outra definição de um aluno classificado positivamente do Nono Ano acerca deste perfil:

Aluno 5: Um professor que explique bem, que consiga entender o aluno e que não passe só, por exemplo, a leitura, explicando tudo no mínimo detalhe e que se o aluno não entender ele explique mais de uma vez, e que ele possa ser amigo do aluno . (Informação verbal)

O *bom professor* reúne essas classificações positivas, tais como *habilidade didática, controle da turma* e o *estabelecimento de um vínculo com os alunos*. Em todas as entrevistas com os alunos, essas classificações foram unânimes entre os dois grupos de alunos (classificação positiva e negativa): *Um que explica as questões e que e fale*

normal. A maioria dos professores que tá aqui eles só falam gritando e não explicam as questões”, afirma um aluno classificado negativamente e Especial - AE⁸.

As falas dos alunos acima apontam para um aspecto primeiro da classificação positiva ou negativa do aluno para o professor, a capacidade de o professor despertar no aluno a vontade de participar das aulas. Isso explica o motivo pelo qual professores divergem entre si acerca de um mesmo aluno sobre seu comportamento em sala de aula. Na medida em que um aluno sente atraído para participar de aula de um determinado professor, mesmo que este aluno não tenha um interesse geral na disciplina, o professor é classificado positivamente.

No entanto, quando o professor não consegue conquistar o desejo de participar das aulas estes lhe atribuem rótulos negativos e a possibilidade de indisciplina e consequentes classificações negativas de alunos se instauram.

Observamos quando estávamos em campo, na Escola Jaime Ferreira, que um foco de conflitos em alguns casos surge a partir das tentativas de enquadramento dos professores aos alunos e destes em relação a professores, as quais fazem emergir classificações negativas (*aluno ruim, professor ruim*) e finalmente os rótulos: *o professor que não consegue explicar o conteúdo, aquele professor chato, que você não tem vontade de assistir aula dele é um professor ruim*, afirmou um aluno entrevistado.

Para um aluno com classificação negativa um *professor ruim* é aquele que deixa o aluno *triste*. Essa afirmação aponta para a postura autoritária do professor, que usa palavras desmotivadoras, que rotula o estudante de *ruim, que não quer nada com a vida, malcriado, burro, não era pra ele estar na escola etc*. Esse tipo de professor é classificado negativamente principalmente pelo grupo de alunos classificados negativamente e que terminam sendo considerados *mais trabalhosos* em termos de comportamento e desempenho. Professor não consegue em sua aula atrair a atenção dos alunos, foi, nas entrevistas com alunos rotulado de *sem moral, chato, ruim*.

A classificação gerada pelos professores parte de critérios pedagógicos de avaliação: notas, avaliação de desempenho, de comportamento, da participação. E Por

⁸ Este aluno é rotulado de *ruim*, à frente falaremos sobre esse tipo de sujeitos que apresentam *desvios puros*.

parte dos alunos, as rotulações partem de critérios tais como: *domínio de conteúdo*, didática do professor, *clareza*, metodologia e poder de mobilização e atratividade.

Assim, professores e estudantes, ocupando posições de poder diferenciadas, possuem ferramentas de classificação, enquadramento e rotulagem que atendem às posições que ocupam no espaço da escola.

Finalizamos essa sessão afirmando que, a partir do que observamos na escola selecionada para a pesquisa, elencamos pontos que nos permitem descrever os perfis, classificações e rotulagem, tais como os de *aluno ideal*, o *aluno eminentemente bom*, o *aluno não ideal* ou *ruim*; bem como o de professor *bom* e de professor *ruim*. Estes rótulos são constructos sociais que servem para organizar o cotidiano escolar, estabelecendo hierarquias e orientar as interações no referido espaço. Evidentemente a nossa análise se refere ao caso particular em pauta. Cada contexto escolar poderá revelar especificidades, novos fatos, perspectivas diferentes quanto aos perfis utilizados na classificação de alunos e professores. As estruturas de poder e as dinâmicas de classificação têm elementos gerais, porém os vetores sociais que as condicionam emergem das relações específicas dos grupos e indivíduos.

No próximo capítulo aprofundamos a discussão acerca dos perfis de estudantes classificados quanto à sua posição em relação aos modelos positivos.

CAPÍTULO 4 – CONSTRUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DESVIANTES NA ESCOLA JAIME FERREIRA

Nesta sessão trataremos especificamente do comportamento desviante em relação aos alunos e das estratégias de resistência do grupo deles rotulados negativamente. No capítulo anterior apresentamos, a partir do que observamos no campo e nas entrevistas, os três grupos em que se classificam os alunos na Escola Jaime Ferreira: (1) o de *alunos excelentes*; (2) o de *alunos normais*; e (3) o de *alunos ruins*. O grupo de alunos classificados negativamente sob o rótulo de *ruins* é identificado como de *desviantes puros*, apresentando comportamento de desobediência das regras e de recusa das estratégias de integração (BECKER, 2008).

A escola é um espaço institucionalizado, com regras estabelecidas por estatutos, em cuja base seus *empreendedores morais* atuam, inibindo comportamentos indesejáveis e estimulando aqueles socialmente desejados. Os alunos continuamente avaliados, sendo construídas visões a respeito das possibilidades e entraves a suas trajetórias escolares e sociais. Cabe destacar aqui, seguindo Bourdieu e Passeron (2008) nossa visão da escola como um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades extraescolares.

As relações estabelecidas no referido espaço são ordenadas pelas hierarquias entre os atores e grupos, sendo marcadas pelas concepções de si mesmos adquiridas pelos atores envolvidos através das *disposições sociais* estáveis no mundo familiar e da sociedade envolvente (GOFFMAN, 2015b).

Notamos na Escola Jaime Ferreira que o grupo dos estudantes classificados negativamente tende a entrar em conflito geralmente com as regras institucionais e morais da escola. Verificamos que entre os *empreendedores morais* em atuação na escola há um consenso em torno da ideia de que as famílias das quais vem esse grupo de alunos tem uma parcela significativa de contribuição negativa na construção do comportamento desviante desses alunos.

Os professores atribuem o distanciamento do grupo dos negativamente avaliados, em termos do comportamento e desempenho intelectual/cognitivo considerado desejado às suas famílias. Vejamos um exemplo de como essa concepção aparece entre professores entrevistados:

Olhe, falando nos dias de hoje eu acredito que família é peça fundamental, porque assim, aqui a gente para muito as aulas pra falar da vida, pra falar da realidade em que o aluno se encontra e muitas vezes quando a gente tá aconselhado, mostrando a realidade pro aluno, a gente escuta relatos de alunos aqui que têm um outro comportamento, um outro conceito de educação em casa. Então a gente entende que a família não conversa da mesma forma que a gente. São pontos de vistas diferentes. Às vezes, não são todos os alunos não, não são todos, ainda existem famílias, pais que pensam na mesma linha que a gente. Mas a maioria a gente observa e entende pelos relatos dos alunos que a gente pensa de um jeito, que a gente aconselha do aluno de um jeito e diante das palavras do aluno percebe que na sua família a coisa é distorcida. Aquilo a que a gente dá valor nem sempre é o que os pais dão valor. (Informação verbal, Professor 12)

A discrepância entre o que é ensinado e valorizado na escola e na família aparece na fala acima como uma fonte dos eventuais problemas de *mau comportamento* *falta de interesse em estudar* dos alunos *desviantes*. Desta forma, observamos que a classificação negativa atribuída ao aluno tem ressonância sobre a avaliação feita dos contextos familiares de onde eles vêm.

Esse discurso sobre a necessidade correção do que é oferecido pelas famílias aos estudantes, no sentido da aproximação com o que é considerado adequado pelos *empreendedores morais* que atuam na escola foi observado nas falas referidas às reuniões com pais que a gestão e a supervisão fazem na Escola Jaime Ferreira, quatro vezes por ano⁹.

O gestor da escola aponta que no FAME a participação dos pais dos alunos classificados negativamente é muito baixa, diferente do observado em relação aos pais dos alunos classificados como *bons*, que *se fazem presentes de forma significativa assim como acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos durante todo período letivo*.

Vejamos o que afirma sobre esse tema um secretário da Escola Jaime Ferreira:

Também, a família podia ser bem mais participativa na escola e isso nós não temos. É interessante porque quando se faz uma reunião de

⁹ As reuniões com todos os pais dos alunos matriculados são denominadas de FAME – *Família na Escola*.

pais, sempre vêm os pais daqueles que não *dão trabalho*. Daqueles alunos que são considerados *meio que problema*, não aparece ninguém. Eu acho que esse problema já vem de casa. A falta de atenção, a falta de acompanhamento. Se eles tivessem um acompanhamento da família ajudaria bem mais. Eu acho que a falta da família dentro da escola ainda é um fator que pesa muito. (Informação verbal)

A ausência da família na escola e na vida escolar dos alunos é um fator que é visto como contribuindo significativamente de forma negativa para a trajetória escolar dos estudantes. Nossa interpretação é a de que a construção da classificação dos comportamentos dos estudantes como *desviantes* inclui uma avaliação que os professores e gestores fazem do contexto familiar do qual eles vêm.

Na própria discussão de autores como Bourdieu & Champagne (2008) e Lahire (2001) encontramos essa ideia de que os problemas e o sucesso enfrentados nas trajetórias de escolarização se devem à herança familiar. Sobre o sucesso escolar, este último autor declara: *Tudo o que fundamenta o universo escolar está já largamente incorporado no universo familiar sob formas de hábitos de vida, de gestos, de estilos de conversação, de relações com a linguagem [...], de opções culturais de ascetismo e de rigor.*

Outro aspecto que aparece na literatura sobre a construção do comportamento não desejado/desviante de estudantes e que encontramos nas falas dos professores e gestores sobre os negativamente classificados é a falta de exemplos concretos de familiares que obtiveram sucesso na vida profissional através da educação. Vejamos um trecho ilustrativo da fala de um professor sobre esse tema: *Não vê [o aluno negativamente avaliado] na educação algo que pode transformar a história deles, pelo fato de dentro de casa nunca ter tido exemplos de que a educação mudou a vida de alguém.*

O professor afirma ainda que alunos pertencentes ao grupo desviante muitas vezes vêm pra escola porque a mãe os obriga, *por causa do Bolsa Família, que não pode ter falta*. Os professores avaliam que o papel atribuído pelos familiares desses *alunos-problemas* é apenas o de garantir as condições de permanência de sua família no programa social citado, através da presença em sala de aula.

Segundo os professores e gestores entrevistados, para a família desses alunos não importam as notas obtidas nos exames ou o comportamento na escola, desde que o benefício seja mantido através da presença estes são problemas dos professores e gestores. Ouvimos relatos de professores, gestores e secretários apontando que geralmente as mães desses alunos só procuraram a escola quando o benefício do programa social é cortado por causa das faltas/ausências dos alunos registradas e informadas aos órgãos controladores do referido programa.

Para os professores a desestruturação familiar, a falta de interesse em acompanhar os filhos na vida escolar, a falta de incentivos para o estudo e a *desimportância* deste para a vida construída no espaço da família são fatores que produziram a interiorização de disposições negativas que são refletidas dentro do campo escolar.

Da mesma forma, encontramos relatos de professores sobre suas visões dos efeitos de uma *presença forte* na vida escolar do aluno: *Quando o aluno é bem acompanhado em casa provavelmente quando ele chega na escola ele interage mais, procura mais. A gente sente a diferença quando tem esse acompanhamento em casa* (Professor 5).

Essa diferença que o professor acima relata *sentir* é relacionada ao interesse do aluno pelas interações na aula, ao comportamento e ao desempenho escolar. Assim como o professor também *sente* quando o aluno não tem interesse em estudar, apresenta comportamento indisciplinado ou não corresponde à expectativa do professor. Estes são fatores que fundamentam o sistema de classificação dos professores acerca da distinção dos alunos *bons* e dos *ruins*.

É importante ressaltar que o comportamento *desviante* é assim entendido a partir do conjunto de regras estabelecidas no campo educacional, fortemente defendido pelos responsáveis pela sua imposição.

Os alunos do grupo dos negativamente classificados, os que não recebem modelos familiares para o estudo, a disciplina julgada necessária para o sucesso da trajetória escolar, notadamente não se sentem atraídos por frequentar a escola com o objetivo de estudar. Os com heranças discrepantes das exigidas pelo espaço escolar não veem sentido em passar cinco horas dentro de uma sala de aula, ouvindo os professores

falando sobre coisas pelas quais não aprenderam a ter interesse. Eles não querem ouvir, como vemos na fala de um dos estudantes do grupo citado que entrevistamos:

Ent. *Você gosta de ir à escola?*

Aluno 4: *Às vezes gosto, às vezes não.*

Ent. *Por quê?*

Aluno 4: *Porque tem vezes que é chato.*

O papel do tédio no cotidiano escolar e os modos pelos quais os estudantes lidam com ele dependem das heranças familiares, que tornam os indivíduos mais propensos ou menos propensos a suportá-lo, com vistas ao sucesso em suas trajetórias escolares. Principalmente para o grupo de alunos negativamente avaliados, mesmo quando se avalia positivamente um professor ou estabelece um *contrato* com base na informalidade das relações, isso ainda não é suficiente para que este aluno se motive em assistir as aulas. No máximo será suficiente para que ele *se comporte*, na medida do possível. A segunda opção é não assistir as aulas, e ir para os territórios dos grupos informais constituídos no espaço escolar, se encontrarem com amigos da sala ou de outras turmas.

Na nossa pesquisa encontramos um consenso da importância da instituição escolar na vida dos indivíduos, entre os estudantes de todos os grupos entrevistados. No entanto, também encontramos que a escola eventualmente não é colocada por estes como um ambiente atrativo. Na Escola Jaime Ferreira, a maioria dos alunos entrevistados colocou a possibilidade de encontrar os amigos como motivo principal para frequentá-la. Vejamos o exemplo da resposta de uma aluna classificada por todos os *empreendedores morais* da instituição e também dos próprios alunos como sendo a *mais inteligente da escola*:

Entr. *Você gosta de ir à escola?*

Aluna 7: *Gostar eu não gosto, porque é um local onde você tem que ficar de forma obrigatória embora seja muito importante. Você geralmente vem mais por causa dos seus amigos do que pela matéria em si, mas como é necessário pra você ter um bom futuro, então tem que vir. (Informação verbal)*

A relação entre o mundo institucional da escola e o mundo doméstico dos participantes dos três grupos de perfis de alunos – *desviantes*, *normais* e *excelentes* – é permeada por tensões, geradas pela instituição com o objetivo de controle/enquadramento desses alunos, por exemplo, nas formas de padronização de *roupas, comportamentos, maneiras – que ocorrem constantemente, em relação às quais os indivíduos devem ser constantemente julgados* (GOFFMAN, 2015b).

Essas tensões são acentuadas no campo escolar, por exemplo, como já afirmamos a respeito da expectativa que os professores têm a respeito da participação dos alunos nas aulas. A participação só é aprovada quando correlacionada ao conteúdo da aula; assuntos “paralelos” à linha estabelecida pelo professor são repreendidos em sala de aula assim como quando um aluno *fala demais e não dá espaço para outros alunos*.

Observando uma aula na turma do EJA notamos uma aluna classificada como *excepcional*, segundo o docente “*a mais desenvolvida da turma*”, sempre interagia com o professor acerca do conteúdo e os demais alunos sempre calados. Chegou a um ponto em que o próprio professor solicitou que a aluna *desse espaço* para que outros alunos pudessem participar. Imediatamente emergiu um rótulo proferido por outro aluno: (Nome da aluna) *é uma matraca, fala demais!*

Assim, outra forma de enquadramento utilizado por *empreendedores morais* são as estratégias de *silenciamento* dos alunos na escola, como pudemos observar no caso acima, com uma aluna classificada positivamente. Em entrevista, outra aluna classificada positivamente nos relata que o único problema que sua mãe e toda a família sempre reclamam dela é porque ela conversa muito nas aulas. Certamente um estudante classificado como *inteligente*, que apreende de forma muito rápida as coisas, sempre tem muito a falar sobre conteúdos da matéria ou sobre qualquer outro aspecto de sua relação com os amigos. Essa forma de enquadramento é potencializada quando se trata de alunos desviantes rotulados de *trabalhosos, desinteressados, sem futuro*. Por outro lado, os professores que buscam silenciar os alunos são classificados de forma negativa pelos estudantes.

A prática pedagógica dos professores é outro ponto importante que reforça o comportamento desviante dos alunos dentro do campo escolar. Um supervisor em entrevista nos revela que a maior dificuldade de seu trabalho é fazer com que os

professores repensem sua prática pedagógica: [...] *como eles dominam aquele conteúdo específico, cabe ao supervisor orientar a parte pedagógica e nem todos estão abertos a essas orientações.*

Vejamos o que diz o supervisor sobre isso:

Vale destacar a questão de os professores não explicarem os conteúdos de modo claro, de não revisar quando eles pedem novamente apesar de que muitos alunos não prestam atenção e os professores às vezes não revisam porque já explicaram tantas e tantas vezes e, não querem repetir tudo de novo por conta da desatenção dos alunos. (Informação verbal)

Os professores, munidos de toda autoridade pedagógica de sua área específica, como coloca o supervisor, entram em conflito com os alunos que se comportam de forma desviante, como relatado acima. Observamos nas aulas que esses conflitos emergem da ocorrência de conversas paralelas, do uso de celular na sala de aula, de brincadeiras entre estudantes *etc.* A escola torna-se um espaço monótono para uma parcela significativa dos estudantes quando professores não repensam sua prática pedagógica, a instituição não oferece espaços de lazer, falta de estrutura adequada para cada disciplina, como podemos ver no relato do professor de artes abaixo:

Eu acho que assim, a escola hoje de maneira geral ela está muito ultrapassada, porque estamos no século vinte e um, então, na era da informática, das novas tecnologias e nas escolas de hoje tem o que? Lousa, cadeiras tudo enfileiradas... Então, assim, isso pode ser um gargalo que pode atrapalhar ou deixa de atrair os alunos pra escola pra que eles se interessem mais. [...] Se colocasse lousa digital, que algumas escolas já têm, mudasse a forma de estudar, não só carteiras mas fosse bancadas em volta principalmente pra arte, né? Bancadas pra gente trabalhar a arte na disciplina, por exemplo, para trabalhar pintura, música, cinema, esse tipo de coisa, com vídeos, curta metragem. Porque aqui não tem como trabalhar, né? Então assim, na arte, no meu caso, de arte, a gente poderia trabalhar dessa forma. Peça de teatro em lugar adequado! Aqui não tem nem como fazer teatro, porque tem que tirar as carteiras tudo pra um lugar e voltar de novo. Se a escola tivesse um anfiteatro, tivesse por exemplo, uma pequena sala pra arte, pra pintura, tivesse como trabalhar com filmagem, acho que atrairia mais os alunos.

Além dos professores resistirem em mudar suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo, não é oferecida, especificamente na escola em questão, uma estrutura adequada para os professores repensarem sua didática em sala de aula. Isso influencia nos baixos níveis de atratividade da escola e pode se relacionar com os comportamentos que geram conflitos em sala de aula entre professores e alunos.

Os aspectos acima apresentados abrem espaço para o comportamento classificado como *desviante* dos alunos. Por exemplo, relacionado às novas tecnologias, ouvimos relatos de professores acusando os alunos de usarem celulares durante suas aulas. Se os alunos vivem em uma era de pleno desenvolvimento tecnológico quando chega à escola a esta tecnologia é proibida ou não está presente, isso gera uma contradição que motiva comportamentos que são classificados pelos *empreendedores morais* como *desviantes*

O grupo de alunos *normais* e *excelentes*, em relação às situações propícias à ocorrência de comportamentos desviantes são contidos pela formação doméstica que receberam, a qual os impede de se comportarem de forma explicitamente desviante, podendo ser, usando a classificação de Becker (2008), descritos como *desviantes secretos*.

Vejamos uma fala de um estudante do grupo dos alunos classificados positivamente: *quando você tá com seus amigos você acaba se soltando mais do que deveria, então você acaba de vez em quando chamando um palavrão ou outro ou uma coisa que sua família não gosta.*

Chamou nossa atenção que mesmo alunos a quem se atribuiu o perfil de *normais* ou *excelentes* apresentam comportamento *desviante* em alguma medida durante a carreira escolar. Estes não são acusados como também não são enquadrados (punidos), graças a seu perfil de *desviantes secretos*, uma vez que não são identificados como infratores de regras ou percebidos como tais pelos *empreendedores morais*.

O aluno que segue uma carreira de *desviante* tem que arcar com as consequências diretas. O comportamento *desviante* leva a dois caminhos dentro da escola: desistência e/ou o EJA. Alguns alunos desistem do ensino regular e buscam o EJA como estratégia para terminar o ensino fundamental na escola Jaime Ferreira. A

desistência é provocada sempre por repetidas reprovações e repetências, notas baixas, comportamento *indisciplinados*, dentre outros.

Identificamos que na Escola Jaime Ferreira muitos desses alunos desistem dos estudos e vão trabalhar nas casas de bolo, como relata um professor: [...] *Ah, professora, eu vou pra casa de bolos*'. Ainda semana passada um menino do sexto ano A disse *'professora, eu vou pra Bahia'*, *'vai fazer o que na Bahia em nome de Jesus?'*, *'eu vou trabalhar. O que importa é ter dinheiro no bolso*. Atualmente, muitos jovens da cidade estão desistindo dos estudos para ir trabalhar nas casas de bolos, ramo que mais tem atraído jovens para o mercado de trabalho.

A reprodução do comportamento desviante no campo escolar além de produzir fracassos deste grupo de alunos também segrega mais ainda quando estes vão para o ensino de EJA. Na próxima sessão discutiremos como os estudantes do EJA são classificados.

Desvio e EJA

O EJA - Ensino para Jovens e Adultos, foi desenvolvido para oferecer ensino público fundamental e médio de qualidade para pessoas fora da faixa etária e que não tiveram oportunidade de estudar. Porém, na Escola Jaime Ferreira, observamos que esta modalidade de ensino gradativamente está se transformando no destino final daqueles estudantes classificados negativamente em sua trajetória no ensino regular.

Os alunos do EJA são construídos como *desviantes*, quando comparados ao ensino regular. A primeira diferença notável entre os alunos regulares e os do EJA é a faixa etária. A primeira condição para que este grupo de alunos entrem nesta modalidade de ensino é estar *fora da faixa de idade*, de acordo com os parâmetros de *normalidade* definidos pelo sistema de ensino. Ou seja, são indivíduos que não conseguiram estudar ou concluir as trajetórias do fundamental e do médio na *fase certa*, por alguma razão. Desta forma, as turmas da EJA são compostas por um público de uma faixa etária mais elevada, apesar de se observar uma incidência significativa de inserção de jovens, registrada nos últimos anos. Muitos dos alunos da EJA já são pais ou até mesmo avós e geralmente trabalham.

Para os professores existe uma diferença significativa entre os alunos do ensino regular e os da EJA. O conteúdo das disciplinas na EJA é reduzido. Nele, os professores têm que *enxugar o conteúdo: na EJA um ano é cursado em um semestre. então você só pode trabalhar metade dos conteúdos e além disso você tem que enxugar, né? Por exemplo, tem conteúdo que você dá no regular que você não ensina na EJA, porque eles [os estudantes] têm mais dificuldades*, relata um professor. Vejamos a fala de outro professor acerca da diferença entre as duas modalidades de ensino:

Ent: Compare os alunos do EJA com os alunos da formação na faixa etária considerada regular?

Professor 2: Tem muita diferença. Na EJA, o assunto ele é reduzido; no regular ele continua de acordo com as normas nacionais.

Ent: E os alunos, têm diferença?

Professor 2: Enorme! Já ensinei na EJA e já ensinei no regular. Tem muita diferença. O aluno aprende o mínimo. Começando pela equação do segundo grau, que é o assunto principal a partir do nono ano seguinte. Eles não sabem resolver uma equação do segundo grau!

A forma de estruturação da EJA tem implicações diretas nas metodologias do professor, nos planos de cursos e de aulas, uma vez que, esses alunos são construídos como tendo mais dificuldades na aprendizagem. Em termos objetivos a aprendizagem na EJA é afetada por diversos fatores, sendo o mais relatado pelos professores e pela gestão o fato de que muitos desses alunos não têm tempo de estudar em casa, porque trabalham e chegam cansados. No ensino regular, os alunos só estudam. Portanto, verifica-se uma diferença de desempenho entre alunos deste e da EJA.

Aqui eu vejo uma divergência muito grande, até mesmo porque assim, nós temos aqui alunos que realmente pararam há muito tempo ou alunos até especiais, que pararam talvez pelas deficiências que têm e voltaram a estudar. Então, a diferença em desempenho é muito grande. Realmente os da manhã e os regulares da tarde eles têm um desempenho melhor em relação aos da EJA. (Informação verbal)

A partir da fala do professor acima fica evidente a concepção da diferença de desempenho entre os alunos das duas modalidades de ensino. Segundo outro professor, os alunos da EJA demonstram a *falta de interesse em estudar*, ao chegarem atrasados para as aulas: *Também! Interesse também. A questão até do próprio horário. Eles não chegam no horário certo de jeito nenhum. Só chegam atrasados.*

Observando uma aula no Nono Ano do EJA de português constatamos que a turma era composta por nove alunos apenas quatro estavam presentes quando o professor entrou na sala. Observamos que o professor também entrou em sala atrasado. Após dez minutos um quinto aluno chegou, e assim de um e um vão chegando os demais. O último aluno a chegar se justifica afirmando: *Cheguei atrasado porque estava trabalhando!*

Um professor nos conta um caso que apontaria também para o *desinteresse em estudar* que muitos desses alunos apresentam na EJA. Segundo um professor que entrevistamos, em uma turma do Nono Ano da EJA, um aluno chegou atrasado para uma prova, pegou a prova e perguntou quantas questões teria de marcar. Sentou-se e marcou aleatoriamente e entregou a prova. O professor afirmou que conversou com a mãe do aluno: *Não vou desistir dele, mas tá difícil!*

Nas turmas do EJA na Escola Jaime Ferreira há uma concentração significativa de alunos que abandonam o ensino regular. Essa é uma estratégia adotada pelo grupo de alunos classificados negativamente, os quais, na iminência de mais fracassos no ensino regular, migram para a EJA. Segundo o Professor 5, que também ensina na EJA, eles fazem isso porque: *[...] criou-se assim um mito, pronto! 'Eu vou pra noite porque vou passar de ano, porque é de qualquer jeito'*. O professor relata ainda que muitos alunos chegam à sala da EJA, colocam o material em cima da cadeira e saem, assim como se recusam a fazer as atividades, diferente do que acontece no ensino regular

Talvez possamos dizer que o *comportamento desviante* na modalidade de EJA é mais acentuado, quando comparado com o ensino regular na Escola Jaime Ferreira. O Gestor da escola em uma reunião departamental afirmou que *à noite é onde tem mais problemas e precisa de apoio*. O uso de celular nas aulas no ensino normal é um fator que os professores acusam tem problemas, no EJA é esse problema potencializado. Presenciamos alunos usando celular nas aulas, ouvindo músicas enquanto durante as

aulas. Também presenciamos alunos saindo da sala para atender o celular. Seria o *desvio* no institucionalmente já pré-definido como *desviante*.

Na EJA observa-se também um grupo de alunos que vêm para a escola porque são obrigados pela Justiça, como parte do pagamento de penas. Esses se juntam ao grupo de alunos que não tiveram oportunidade de estudar enquanto jovens. Esses tendem a apresentar um comportamento considerado adequado, sendo vistos como *esforçados e respeitosos* com os professores, como frequentando a escola porque têm o objetivo de terminar o ensino fundamental.

Na EJA se potencializam os níveis de desinteresse dos alunos. Vejamos como fala um dos professores entrevistados sobre isso (o Professor 5):

Então assim, existe esse desinteresse. Eles chegam, acham que é de qualquer jeito, não participam das atividades em sua maioria. É tanto que quando eu fui falar quem ia pra final ontem, aí eles se chocaram. Perguntei por que eles estavam chocados? O que eles esperavam, se eu passei o ano todinho alertando ‘vamos fazer as atividades, que vocês são avaliados no dia a dia’! Mas eles não participam e depois vêm cobrar. É delicada a situação desse alunado. (Informação verbal)

Como no ensino regular o grupo dos *desviantes* se concentra sempre no fundo da sala, enquanto o outro, o dos *esforçados*, mais na frente, replicando-se a relação frente-fundão.

Os alunos do grupo dos *esforçados* entram constantemente em conflito com os alunos do grupo dos *desviantes*, por causa do comportamento destes nas aulas. Acusam que eles atrapalham as aulas e por isso são prejudicados. Conversando com uma aluna, ela afirmou: *Fui falar com a direção sobre aqueles alunos bagunceiros. Disse que se a direção não tomar providências, vou desistir de estudar.* Outro aluno relatou que os *bagunceiros* são sempre *um grupinho de maconheiros que só vão pra escolar fumar.*

Os alunos rotulados de *maconheiros* pelos demais estudantes, em sua maioria, são os que migraram do ensino regular devido aos fracassos acumulados. Em uma

reunião de HTPC¹⁰, presenciamos os professores classificando e rotulando os alunos da EJA nos seguintes termos: *Os alunos da EJA de hoje em dia não são mais como antigamente; Drogados de maconha, só vêm laricar*¹¹. *Vêm pra aula por causa do Bolsa Família; De noite é maconha! Eu dou bolacha com leite e eles matam a larica.*

Não conseguimos conversar com os alunos sobre o rótulo, no entanto, conseguimos localizar o *território de grupo* no qual eles se encontram antes, depois ou no intervalo das aulas, para consumir maconha. Este *território de grupo* localiza-se ao lado da escola. É o Clube Municipal. À noite, aproveitando a falta de iluminação na entrada do clube, um grupo de alunos utilizam o local para fumar maconha.

Os professores e demais *empreendedores morais* da escola, apesar de nunca terem presenciados esses alunos usando esse tipo de entorpecente dentro dos muros da escola os identificam pelos efeitos visíveis do uso, a exemplo dos olhos vermelhos, a maneira *arrastada* de falar e até mesmo o cheiro. Um professor em uma conversa informal nos relatou que um aluno certa vez reclamou que não estava conseguindo assistir a aula porque estava com muita fome: *Eu disse, vai matar tua fome na cantina! Teu mal é a larica que está grande!* Para o professor, este aluno estava visivelmente chapado¹².

No período diurno, também ouvimos relatos de professores acusando alguns alunos do fundamental II de *maconheiros*. O mesmo professor nos deu outro exemplo de comportamento desviante por um aluno do ensino regular que lhe pediu cinco reais, e ele sabia que era pra comprar maconha, porque este aluno sempre chegava com os sinais acima citados à sala de aula.

Esse grupo de alunos prefere não conversar ou mesmo se revelar. Tentamos conversar sobre o assunto com alguns deles, mas, não houve abertura para tanto. Um aluno assim rotulado ainda nos revelou que *pode ser que tenha alunos que venha pra aula chapados.*

¹⁰ Sigla do programa institucional para professores de escolas do ensino fundamental e médio – *Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo*.

¹¹ Termo utilizado normalmente entre os usuários de maconha para designar muita fome que têm após o consumo da substância.

¹² Indivíduo sob o efeito da droga.

Além do consumo de maconha, tanto no EJA quanto no regular os que fumam cigarros comuns são classificados como *desviantes*. A escola não admite essa prática, que é proibida dentro do espaço escolar. Como forma de controle, de *enquadramento*, há sanções para o aluno que quebrar essa norma, indo desde chamar a família para relatar o ocorrido até mesmo suspender o *desviante* por um certo período.

O ensino de EJA é o último estágio dos estudantes desviantes dentro do sistema escolar. Essa modalidade de ensino pode significar uma segunda chance para aqueles que fracassaram no ensino regular. Na Escola Jaime Ferreira, notamos que há um aprofundamento da carreira desviante destes que migram do ensino regular. Já afirmamos que a comportamento desviante começa a ser construído dentro do ambiente familiar, passa pelo ensino regular e como ponto final, o EJA se configura o estágio em que estes alunos se comportam como *desviantes puros*.

Na próxima sessão abordaremos outro grupo classificados como *desviantes puros* dentro na Escola Jaime Ferreira, o grupo de Alunos Especiais – os AE.

Alunos Especiais

Dentro da pesquisa, os *Alunos Especiais*¹³ configuram-se como um grupo de *desviantes*, a partir da classificação de professores, gestores e até mesmo dos outros alunos. Os AE são considerados *outsiders* a partir de como os demais atores os classificam devidos suas respectivas deficiências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza, que os sistemas de ensinos devem assegurar aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, inclusive professores com especialização adequada em médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

¹³ Nos referiremos a esse grupo de alunos desta forma seguindo ao encontrado na Escola Jaime Ferreira, apesar de Schneider (2003) mencionar “Alunos Excepcionais”, “Atrasados Especiais” ou “Deficientes mentais educáveis”.

Existe uma legislação específica que norteia a política educacional para os AE, merecendo destaque: as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Resolução CNE/CEB nº 2/2001; o *Plano Nacional de Educação – PNE*, Lei nº 10.172/20; a *Convenção da Guatemala* (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001; Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*; o *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, Lei nº 8.069/90.

Entretanto, como observa Schneider (2003), esse grupo forma um grupo marginalizado na população escolar:

Durante as aulas, são fisicamente separados das outras crianças, sendo educados por professoras próprias em sala de aulas à parte. Além disso, acompanham um tipo diferente de programa de estudos, de maneira tal que seus níveis não correspondem geralmente aos que seguem as demais crianças. (SCHNEIDER, 2003, p. 52)

As questões levantadas acima pelo autor condizem com o que observamos na Escola Jaime Ferreira. Os AE que apresentam limitações físicas são separados dos demais alunos. Durante uma aula no Oitavo B que acompanhávamos, um aluno cadeirante é trazido pelo porteiro da escola já com uns vinte minutos de atraso para a sala e é posicionado ao lado da lousa, bem na frente da turma. No terceiro horário entra outro professor. O AE continua totalmente ignorado brincando com umas peças de montagem. Às vezes presta a atenção ao professor, quando ele fala alguma coisa engraçada. Na metade da aula do quarto horário o AE é levado para mãe que veio buscá-lo para ir pra casa. Alguns alunos se despedem dele.

Na turma do Oitava Ano A também registramos a presença de um AE. No início da aula a mãe o trouxe e o posicionou na frente de toda turma. O professor pediu ao aluno que esperasse um pouco para *passar sua atividade*. Enquanto isso ele fica em sua mesa brincando com alguns brinquedos, totalmente alheio ao que estava sendo explicado pelo professor. Na aula seguinte, de outra disciplina, o aluno continuou totalmente isolado, ignorado pelo professor e pelos alunos, apesar dele tentar interagir.

Em uma reunião do HTPC, a supervisora preparava um vídeo para os professores assistirem sobre inclusão de alunos com deficiência. Chamou-me para

ajudá-lo a instalar o cabo de vídeo e relatou que o vídeo era para ajudar os professores com os Alunos Especiais, pois, segundo ele: *tem professores que deixam o aluno com deficiência a aula toda esquecido no canto.*

Os professores claramente têm dificuldade em lidar com os Alunos Especiais na sala de aula. A primeira dificuldade que se coloca é a falta de formação adequada dos professores para ensinar a esses alunos. Todos os professores entrevistados reclamam de não possuírem formação para lidar com esse público e por isso sentem incapazes diante deles. Um professor relata que esses alunos têm sido inseridos no cotidiano da sala de aula, em uma turma com trinta e cinco alunos, sem nenhum outro apoio, uma vez que dependendo do nível da especialidade necessitaria de outro profissional para auxiliar o professor. Vejamos o que diz o professor:

Então, pra mim, esses alunos dentro da sala de aula acabam sendo excluídos. O professor tenta dar uma atenção, como eu muitas vezes já tentei dar uma atenção a um aluno especial, só que, no momento em que você está dando atenção a esse aluno especial, a sala de aula ela acaba *virando*. Os alunos começam a bagunçar, pela agitação que nós temos hoje. É o público que nós temos, bastante acelerado, agitado. Então são alunos que nós temos por uma inclusão bem intencionada, mas muito mal realizada. A forma como é feita é realmente impensada. Eles são alunos excluídos no cotidiano da sala de aula. (Informação verbal, Professor 4)

Para o professor se impõe uma questão paradoxal: como dar atenção a um indivíduo que já é pré-concebido como inferior aos demais, estigmatizado pela sua deficiência? O professor sabe que ele merece atenção, mas ao mesmo tempo não sabe como fazer. Este indivíduo não pode ser ignorado e é sua responsabilidade ajudá-lo, pois ele tem direito a estudar, mas as condições para fazê-lo o colocam em uma *sinuca de bico* (Professor 4).

Na Escola Jaime Ferreiro, matricularam-se 14 alunos especiais, no ano de 2016. Em 2017, o número caiu para 9 alunos. Estes números são os referidos a AE com laudos médicos comprovativos da deficiência específica deles. A escola não oferece um profissional que auxilie os professores em sala de aula. Esse profissional poderia ajudar significativamente na inclusão dos AE na dinâmica das aulas. A escola tem uma sala para atendimento dos AE, na qual tem um docente responsável para fazer o atendimento

desse grupo e um Supervisor Geral que também é responsável de orientar os professores acerca desse grupo de alunos. Os AE são atendidos individualmente na sala e são encaminhados para o Psicólogo, Assistente Social ou fonoaudiólogo. O problema é quando eles vão para as aulas para alunos comuns, momento em que tanto a falta de preparação dos professores para atendê-los se manifesta e os processos de estigmatização são intensificados.

Alguns alunos já vêm para a escola com laudo médico, produzido a partir da suspeita de seus ou quando a deficiência é notória. Fora esses casos, são os próprios professores na maioria das vezes que fazem a identificação a partir de dificuldades com leitura, com escrita, *déficits* de atenção, hiperatividade, dentre outros, o que pode ser visto como casos com algum potencial de classificação/rotulação estigmatizante.

Evidencia-se uma questão importante acerca dos alunos que não têm laudos, mas são classificados pelos professores com tal. Tomemos como exemplo a conversa que presenciamos de dois professores sobre uma aluna supostamente especial: *Percebeu que ela é especial? Ela tem mais problemas do que (nome do aluno). Na minha sala tem cinco alunos especiais.* O interlocutor do professor responde: *(nome do aluno) é muito calado! Tento interagir, ele não dá espaço, não entrega as provas. Ele não sabe nada com nada.*

Schneider (2003, p. 57) afirma que:

Afirma-se que o AE exibe sinais e sintomas típicos de sua condição patológica, mas ver sinais de uma *doença* não é ver objetivamente. De fato, qualquer tipo de comportamento pode ser invocado como sinal e, portanto, como prova de anormalidade. Frequentemente, é possível observar que, uma vez colocada uma definição da criança como *excepcional* isso permeará todas as interpretações subseqüentes de seu comportamento real. Uma criança barulhenta pode ser vista apenas como bagunceira ou poder lhe ser atribuída uma classificação, muitas vezes apenas subjetiva, de que se trata de um *sinal* de sua *doença*.

Pode-se perceber uma linha tênue na classificação entre os alunos que são rotulados de AE e os que são rotulados de *ruins* a partir do comportamento ou de desempenhos considerados *muito baixos*. Observamos essas diferenças de classificação na Escola Jaime Ferreira. Citamos como exemplo a fala de um professor em uma

reunião HTPC, na qual um professor fala para outro: (Nome do aluno) *não está me deixando dar aula. Na outra turma é* (Nome de uma aluna). *Ela é doida. Ela solta cada pérola.*

Acima o professor evoca o rótulo de *doida* para distinguir de qual aluna estava falando, assim, o comportamento é evocado como indício de anormalidade. Em uma observação de aula no Fundamental I, do Quarto Ano, um professor nos informou que na sala havia uma AE e que para ela é aplicada uma tarefa específica. Verificamos com a secretaria e soubemos que essa aluna não possui laudo médico comprovando sua *especialidade*. Professores, gestores e supervisores suspeitam que seja *especial* a partir de seu comportamento *estranho* na escola. Esse campo da avaliação do *comportamento* como *estranho* refere-se ao espaço do exercício da rotulação/classificação, da construção do *desvio* e do *desviante*.

Notamos também que a classificação da aluna cita acima como *especial* se dissemina entre os alunos, que passam a tratá-la como uma AE, excluindo-a das atividades em sala de aula, como presenciamos em uma aula de Educação Física, na qual o professor trouxe jogos de Dama, Palitos e Dominó para que os alunos brincassem. A aluna supostamente especial foi isolada pelos colegas, ficando sozinha com o jogo de Damas.

Uma questão peculiar que encontramos na Escola Jaime Ferreira é o caso dos AE com laudos médicos atestando a especialidade, mas que os professores discordam de que eles sejam especiais: (Nome do aluno) *ele tem laudo, mas o caso dele é de traquinagem mesmo*, relata uma professora sobre um AE. Esse elemento aponta para o aspecto contingencial da classificação/rotulagem autorizada, o que mesmo em relação aos laudos médicos nos aproxima do caráter relativo da construção das classificações/rotulagens, como aponta Becker (2008).

Vejamos um trecho de conversa com um professor sobre os AE, o qual também aponta para a questão acima:

Ent. Você é professor de algum Aluno Especial – AE? Já ensinou ou suspeita de algum de seus alunos seja AE?

Professor 3: Sou professora esse ano de três alunos que são considerados especiais.

Ent. Como você classifica esses alunos?

Professor 3: Dos três eu diria que um é especial, só um. E os outros dois, uma das meninas, o que faltou nela foi a *base*. Ela não foi alfabetizada e hoje é chamada de *especial* sem ser *especial*. A menina tem vontade, tem interesse de aprender e como está sendo acompanhada, agora ela está apresentando uma certa desenvoltura. Não a vejo com uma aluna especial não, vejo-a como uma aluna que não foi acompanhada corretamente na fase da base da alfabetização.

Importante destacar que os laudos médicos são o ápice da autoridade no sistema de classificação. Sua função é justificar, com base no discurso científicos, a atribuição da classificação de alunos como *deficientes*. Porém, como vimos acima os *empreendedores morais* da instituição submetem as classificações médicas a suas experiências cotidianas com esse grupo de alunos, havendo casos em que laudos médicos que atesta que determinado aluno é especial podem perder legitimidade para os professores. Da mesma forma, na ausência de um laudo médico, os professores podem exercer seu poder classificador e concluir que um determinado aluno é *especial* e assim comecem a tratá-lo desta forma, como vimos acima.

Destacamos que um aspecto importante da legitimação/deslegitimação da classificação dos AE é a correlação dos baixos desempenhos ou comportamentos socialmente indesejáveis com o campo familiar. Os *empreendedores morais* institucionais atribuem aqueles à *falta de base familiar*. O comportamento indisciplinado de alunos na escola assim como seu baixo desempenho é visto como afetado pela inexistência de incentivo ao estudo nas famílias. Assim, um aluno que não foi alfabetizado adequadamente e tem uma família considerada *ausente* enquanto apoio na educação moral, produz o comportamento *desviante* no campo escolar.

Podemos considerar que o grupo de alunos AE se caracteriza como do tipo *desviantes puros*. Estes são sempre comparados como os demais grupos em oposição *normais X especiais*. Apresentam-se para os professores como os maiores desafios em sala de aula devido às deficiências físicas e de aprendizagem, assim como o comportamento-desempenho, e principalmente devido à falta de estrutura da escola e de formação adequada para os próprios professores.

No próximo capítulo aprofundaremos a discussão acerca das dinâmicas grupais de interação e as práticas de rotulagem colocadas em curso pelos atores da escola

pesquisada. Também nos deteremos sobre algumas estratégias que atores desviantes ou rotulados adotam como forma de resistência aos *empreendedores morais*.

CAPÍTULO 5 – DINÂMICAS GRUPAIS E PRÁTICAS DE ROTULAGEM

A Escola Jaime Ferreira, localizada na zona urbana da cidade de Assunção-PB, recebe também alunos da zona rural, o que é um traço comum nos municípios da região. Neste capítulo discutimos as implicações da origem camponesa nas dinâmicas de grupos na escola citada.

Observemos como o gestor descreve a diversidade de origens dos alunos atendidos na escola: *Então, o público é bem extenso, com uma realidade bem interessante, porque tem o que vem de uma escola com cinco alunos, dez alunos, pequena, na zona rural, e tem o que desde criança veio da creche e já veio pra cá e aqui já tá concluindo.*

A fala acima lança luz a um problema que se posta *a priori* nas relações grupais, para que um indivíduo possa desenvolver relações sociais com outros indivíduos e se inserir em um grupo, este terá primeiro que se adaptar ao contexto novo, ou seja, ajustar-se a uma situação diferente do que ele estava acostumado, basicamente, formas de relações e regras sociais novas. São momentos de rupturas com heranças, estoques de conhecimentos e disposições partilhados, necessárias para que ocorra sua integração no cotidiano dos novos espaços em que os indivíduos circulam. As necessidades de mudanças adaptativas podem decorrer de transferências de uma escola para outra, da zona rural para zona urbana, de uma cidade para outra e assim por diante. Para Lahire (2001, p. 63) esses momentos são críticos: *Crises de adaptação, crise do elo de cumplicidade ou de convivência ontológica entre o incorporado e a nova essas situações são numerosas, multiformes e caracterizam a condição humana em sociedades complexas, plurais e em transformação.*

Durante as observações de campo presenciamos uma situação concreta que nos chamou a atenção de pesquisador: em uma reunião departamental na diretoria da escola que acompanhávamos, o diretor adjunto chegou com um aluno chorando muito, alegando que era crise de ansiedade. O gestor que estava na reunião explicou: *É porque ele era do sítio, não estava acostumado a conviver com 300 alunos. Na escola antiga dele eram 10 a 15 alunos. Nos primeiros dias de aula é normal alguns alunos terem crises de choro.*

A deslocação desse indivíduo da condição de membro do seu grupo para a condição de novato em outro contexto em que coexistem vários grupos produzem crises de adaptação. A adaptação deste e de outros alunos em mesma condição pode torna-se difícil, mas, também é verdade que a forma de adaptação pode mudar de indivíduo para indivíduo, ou seja, como estes reagem a isso. Evidencia-se como cada indivíduo tenta estabelecer relações com grupos já formados na Escola Jaime Ferreira, nos quais já existem subdivisões e hierarquias de poder definidas (ELIAS & SCOTSON, 2000).

Quando entramos na instituição escolar, especificamente em uma escola municipal de uma cidade interiorana do Estado da Paraíba, como no caso aqui estudado, podemos ter a impressão que há certa homogeneidade. Ao observamos mais de perto as relações estabelecidas no contexto escolar começamos a visualizar a diversidade não só de atores individuais, como também de grupos de atores. É verdade que cada instituição escolar, a partir de seu contexto geográfico, social e cultural apresenta características específicas, mas também gerais. Tomamos como evidencia a existência desses grupos as observações de campo, entrevistas realizadas com os diversos atores da Escola Jaime Ferreira e até mesmo mecanismos oficiais de enquadramento da escola para fragmentar esses grupos de alunos. Podemos visualizar essa questão na fala do secretário abaixo:

É porque, tentamos dividir os grupinhos, porque eles formam grupinhos de amigos, então a gente tenta separar um do outro que é pra ver se eles vão prestar atenção na sala de aula mesmo, que não fiquem tão juntos com seus colegas. Aí a gente tenta dividir, botar um numa sala, outro noutra. Quando a gente tem três sextos anos a gente tenta separar, um numa turma, outro noutra pra ver se eles caminham, né? (Informação verbal)

A política de enquadramento da instituição escolar é segregacionista, ou seja, utiliza o processo classificatório da matrícula para fragmentar *os grupinhos de amigos*, os quais, segundo o gestor entrevistado, *muitas vezes fazem uso da amizade de forma negativa, sem ser em prol da aprendizagem*. A *diluição* desses grupos pré-formados, colocando os indivíduos que deles fazem parte em turmas diferentes é uma forma de a escola exercer controle.

Esses mecanismos funcionam parcialmente, porque, na prática, os alunos tendem a formar novos grupos, e também porque, mesmo quando separados em turmas diferentes, o grupo volta a se formar nos intervalos das aulas, do recreio, nas aulas vagas, ou matam aula pra jogar bola, ouvir música, conversar *etc.* Uma segunda consequência é a forma arbitrária como é imposta essa medida, afetando diretamente a sociabilidade dos alunos, uma vez que, no momento da separação, de uma forma ou de outros essas crianças terão que se adaptar e se reorganizar para formar novas amizades e entrar em novos grupos. Os efeitos possíveis são descritos na fala do secretário escolar abaixo citada:

Seria bem interessante que eles usassem esses amigos e essa equipe pra estudar, seria bem interessante. Mas às vezes não acontece, aí escanteia mais uns. Você vê. Até na hora do intervalo você vê dois, três andando juntos e aquele outro lá quietinho. É preocupante. Acho preocupante porque quantas vezes a gente já encontrou aluno quieto num canto que nem conversa, nem participa de grupinho nenhum, não se enturma mesmo eles não conseguem criar um elo, um vínculo de amizade. (Informação verbal)

Isso pode ser um problema para crianças pouco sociáveis que não têm muitos amigos ou tem dificuldade de entrar em novos grupos, inclusive devido a características desqualificantes, como a origem geográfica, e assim serem excluídos. O Professor 2 cita um exemplo: *Geralmente tem. Inclusive no sétimo ano a gente percebe um grupo assim de excluídos. Sempre converso com elas e sugiro que chamem fulano pra fazer a atividade com elas, só que o entrosamento às vezes é difícil.*

O fator que pode levar à exclusão de um estudante dos grupos no campo escolar pode ser de cunho pessoal, ou seja, quando o próprio indivíduo tem dificuldade de se socializar com outros indivíduos ou quando este aluno é alvo de rotulagem. Um AE, diagnosticado com *hiperatividade* nos relatou essa exclusão: *quando a professora manda formar um grupo aí eles dizem 'ah, nam! Ele não faz nada'!*. Neste caso, a exclusão pelos demais alunos evidencia-se principalmente pelo rótulo de *incapaz* dado a este aluno e disseminado no espaço escolar.

Outro mecanismo de enquadramento utilizado na Escola Jaime Ferreira para fragmentar os grupos, que atinge tanto *grupos desviantes* quanto *grupos dos*

positivamente classificados é o mapeamento de sala. Essa estratégia consiste em os professores mapearem os *grupinhos* nas salas aula e fazer um sorteio do lugar permanente onde cada aluno deverá se sentar durante o resto do ano letivo. Observando as aulas, notamos que essa estratégia é objeto de resistência, pois os antigos grupos voltam a se formar ou mesmo novos grupos se formam, como podemos ver na fala do professor abaixo:

Porque se faz um mapeamento, mas os próprios alunos vão se encarregando de vencer a força do professor, a força da escola pra desfazer o mapeamento e voltar e voltarem novamente para seus grupos. Então tem salas de aula que eu consigo desfazer os grupos, e tem sala de aula que eu consigo desfazer através das estratégias da escola, mas quando chega em um período assim como setembro, outubro esses grupos voltam novamente a se formar, sem falar que esses mapeamentos eles geram a formação de outros grupos também, porque se tem um coleguinha que ele tem amizade com um colega do lado e essa amizade ela se formou no mês de fevereiro, mês de junho, e foi desfeito esse grupo, no mapeamento que ele vai pra outro lugar ele forma também outro grupo. (Informação verbal, Professor 4)

Os grupos resistem a essa estratégia ou se formam novos grupos. O inverso significaria isolamento, o que pode inclusive ser entendido como uma *patologia* ou uma *inabilidade*. O indivíduo que se isola do grupo ou que o grupo o isola é classificado e rotulado como *doente*. Podemos tomar como exemplo os AE, que são isolados do grupo devido às deficiências e também os que não têm laudos e são rotulados de especiais como já afirmamos na seção sobre esse grupo de alunos. No convívio social é permitido se ter poucos amigos ou um grupo reduzido, mas o isolamento pode significar ser rotulado de *esquisito, doido, doente etc.*

Na Escola Jaime Ferreira os grupos se formam a partir de um vetor principal, as *afinidades*, ou seja, interesse ou grupo de interesses comuns a um quantitativo de indivíduos. Por exemplo, alunos classificados como *estudiosos* tendem a se reunir em um grupo dentro da sala de aula, da mesma forma em que um grupo de *desviante* tende a se formar por alunos que supostamente *não gostam de estudar*. Dentro campo escolar não existe apenas um grupo de alunos *excelentes, normais* ou *desviantes*, mas, vários desses grupos. Na escola que estudamos os alunos *excelentes* formam um número de

grupos menor do que o de formados por alunos classificados como *normais* e dos que concentram os *desviantes*.

Essas afinidades podem surgir a partir de *interesses comuns* específicos ao campo escolar, como vimos acima acerca de ter interesse ou não de estudar, ou participar de projetos da escola, grupos de estudos, vínculos pessoais com professores *etc.* Mas, também há outros fatores que geram dentro do campo escolar afinidades e assim grupos, que são extraescolares, por exemplo, em torno de gostos musicais, identidade de gênero, esporte, família, vínculos de amizade anteriores à escola, bairro em comum *etc.*

Vejamos isso na fala de um professor:

Formam-se sim. Formam-se por afinidade. Alunos que moram próximo uns dos outros, que acham mais fácil estudar em grupo quando tem um trabalho, quando tem uma prova, quando tem alguma coisinha para apresentar. Então eles demonstram essa afinidade, eu não vejo eles tendo resistência uns com os outros, eu não vejo essa discriminação não, mas eu vejo preferências, preferências por algumas razões. Querem fazer trabalho com quem mora mais próximo. Às vezes já existe uma amizade entre as mães que facilita o filho ir pra casa do outro, ela já confia. Então essa afinidade ela se estende aqui, mas eu acredito que ela começa em casa. (Informação verbal, Professor 12)

As afinidades podem surgir em campos extraescolares e se estenderem para o campo escolar como visualizamos acima. Na cidade de Assunção está é uma realidade muito forte, estudantes que moram no mesmo bairro e/ou são familiares que estudam na mesma escola.

Esses fatores não são únicos muito menos fixos, os atores frequentemente se utilizam deles frente a interesses individuais para transitar de um grupo para outro. Podemos utilizar como exemplo desse trânsito um aluno *desviante* que intencionalmente se aproxima e consegue entrar em grupo de alunos classificados como *bons* com o objetivo de adquirir respostas desses alunos de atividades, ou seja, obter vantagens escolares. Ou um aluno classificado como *excelente* que se insere em um grupo *desviante* com o objetivo sentimental de se aproximar de outro aluno ou aluna.

Esses comportamentos fazem parte das dinâmicas de distinção e formação grupal entre os alunos. Os alunos classificados de *inteligentes* não somente se juntam com os *inteligentes*; os classificados de *fracos* com os *fracos*; os classificados de *fortes* com os *fortes* e os rotulados como *burros* com os *burros*. Dentro do campo escolar essa divisão não é tão simples assim. Observamos jogos de interesses entre esses atores, por exemplo, quando um aluno forte fisicamente solicita ajuda a um aluno classificado como *inteligente* e este o ajuda com interesse na proteção que o aluno forte pode oferecer.

Para além destes, identificamos outro aspecto institucional escolar que fomenta a formação de grupos de alunos dentro da sala de aula. Os próprios alunos nos apontam como o modelo de seriação do sistema escolar favorece a formação dos grupos: *Desde o Fundamental I a gente vem seguindo nas salas e formou aquele grupo, um grande grupo na verdade. A gente é um grupo muito grande de pessoas*, relatou uma aluna. Outra aluna também em sua fala também sugere a mesma coisa: *O grupo se formou porque a gente estuda desde a primeira série. A gente tá junto desde a creche. Aí, com essa convivência, todo mundo está junto direto e a gente acabou formando um grupo entre os que eram veteranos no ambiente*.

O modelo de seriação da escola induz a formação dos grupos, assim, é contraditório e ineficaz, como observamos no Jaime Ferreira, a escola e os professores promoverem estratégias para *desfazer os grupos*. Ainda mais quando além do fator da progressão das séries sempre juntos desses indivíduos soma-se fatores como morar no mesmo bairro, ser familiar ou praticar alguma modalidade esportiva em comum.

Todos os alunos entrevistados afirmaram que a condição econômica não influencia na aceitação de um ator para participar de seu grupo de amigos. Entretanto, não podemos desconsiderar totalmente essa questão, uma vez que, observando o que coloca Bourdieu (2006) acerca do *senso de distinção* provocado a partir da distribuição desigual do capital econômico e cultural que permite atores ou grupos de atores manterem sua posição social – dominante – e assim, por intermédio da avaliação da proximidade de *habituses*, a selecionar quem é merecedor de participar de seu grupo. Na Escola Jaime Ferreira evidencia-se que alunos herdeiros de capitais econômico e cultural de sua família tendem a partir destes a formarem os grupos em sua trajetória escolar.

Todos os alunos entrevistados afirmam que um dos maiores fatores que desperta o interesse deles irem para a escola é para se encontrar com seu grupo de amigos. Os alunos também reconhecem que existem divisões de grupos dentro da sala e da escola como pode ver na fala de uma aluna classificada como boa: *Ah! Desde o começo do ano a gente tem algumas briguinhas sempre dentro da sala aí cada um apoia um lado. Aí eu apoiei um lado, a outra pessoa apoiou o outro, aí assim se formam os grupos.*

O conflito é um elemento formador de grupos dentro da sala de aula. Um aluno que assume o papel de *empreendedor moral* pode causar um conflito entre os alunos da turma. Se este aluno for considerado um aluno estudioso ele será rotulado de *babão*, *nerd*, *dedo duro etc.* Naturalmente os alunos irão *tomando partido* na questão, por questão de afinidade de habituses (interesses, disposições *etc*)

A relação aluno-aluno é uma relação direta na qual não se fazem necessárias, na maioria das vezes, mediações comunicativas pautadas, por exemplo, na educação, simpatia e/ou empatia, delicadeza formal, dentre outros critérios. Isso não implica que estes não tenham educação moral, mas, no sentido de que a natureza dessa relação na maioria das vezes é direta, até mesmo despuadorado, por exemplo, chamar uma amiga de *rapariga* ou um amigo de *veado*. Nesses casos os rótulos adquirem uma função de intermediar a relação entre os atores, cabendo também, como observamos nas aulas, recreio e intervalos das aulas, práticas consideravelmente violentas como socos, puxões de cabelos, beliscados e chutes, ou como observamos em uma aula que acompanhávamos no Sétimo Ano B um aluno que jogou uma bolinha de papel no rosto de outra aluna e esta apenas ignorou.

Aparentemente essas formas de agressão são correspondidas da mesma forma sendo suportadas pela a recusa de serem rotulados de *fracos*, *molengas*, *chorão*, *bebezinho* e *etc.* É importante ressaltar que na escola pesquisada essa natureza de relação é mais presente entre os grupos de alunos classificados como *normais* e *desviantes*.

Todos os alunos classificados positiva/negativamente entrevistados afirmam ter muitos amigos de fora da escola na escola, isso mais uma vez evidencia as ressonâncias do espaço extraescolar no espaço intraescolar. Quando indagados quem são seus amigos na escola, os alunos entrevistados sempre se referem a um grupo de amigos específicos como podemos ver na entrevista de um aluno classificado negativamente: *“Tem*

Rafinha, é, Rafael, tem Everson, tem Wesley, tem Franklin, João de Deus, e outros". Uma aluna classificada positivamente também responde no mesmo sentido: "*Flavinha, Émili, Yasmim, Devid, Vitor, Riam*", assim, os demais alunos também elencam seu grupo de amigos.

Dentro do campo escolar estar com seus amigos é estar com seu grupo. Alunos classificados positivamente e negativamente afirmaram isso nas entrevistas, o que aponta para uma questão muito importante dentro da sociabilidade no campo escolar: permanecer em grupos é uma forma de fortalecimento pessoal, de resistência às classificações, enquadramentos e rotulagens empreendidas por *empreendedores morais*. O grupo coloca o indivíduo em uma posição de poder, até mesmo para divergir com o que a família estabelece de comportamento adequando na escola. Vejamos como esse aspecto aparece na fala de uma aluna classificada *positivamente*:

Ent: Dentro da escola você sempre se comporta de acordo com o que sua família estabelece de comportamento adequado para o ambiente escolar?

Aluno 7: Não. ((risos)) Quando você tá com seus amigos você acaba se soltando mais do que deveria , então você acaba de vez em quando chamando um palavrão ou outro ou uma coisa que sua família não gosta.

O grupo dá força ao indivíduo, por isso os alunos classificados positivamente, como vimos acima, afirmam que podem em certas ocasiões não se comportarem dentro da escola da forma que a família o instruiu.

Outra estratégia de resistência dentro da sala de aula utilizada pelos alunos é a posição geográfica no espaço da sala de aula. Os alunos menores e classificados positivamente tendem a se posicionar na frente da sala. Observando a relação frente-fundão, a divisão geográfica dos grupos das salas de aulas se dá por áreas de concentrações de interesses inicialmente individuais. Nestes casos os alunos que se posicionam na frente tem maior probabilidade de serem classificados como *estudiosos* ou *inteligentes*, usando essa estratégia com o objetivo de se *fortalecerem*. Da mesma forma, a *turma do fundão*, formada geralmente por alunos desviantes ou alunos que

tenham afinidades particulares em irem para lá, buscam essa posição para se fortalecerem diante do que consideram *investidas dos professores*.

Então a classe vai sendo subdividida. Tem o pessoal do fundão, geralmente aquele aluno que gosta de conversar mais e não quer que o professor escute muitas coisas. Então os da frente já são os mais estudiosos que querem estar atentos a tudo que o professor diz. O do meio fica no meio termo, né? Então os que ficam às janelas querem estar a toda hora olhando o que passa. Então eu acho que tem essa divisão sim na sala de aula. (Professor 9, informação verbal)

Além desta, os alunos adotam outras estratégias mais pontuais observadas por nós para resistirem à autoridade dos professores em sala de aula. Por exemplo, deixarem o caderno em casa para não copiar as atividades ou se recusarem a copiar e fechar o caderno; *filar* na prova; esperar outros alunos responderem as atividades para pegar as respostas; ou mesmo utilizar o rótulo com esse objetivo, como relatou uma professora sobre um aluno AE com laudo: *Percebi que ele é dissimulado, cínico e não quer estudar, tem uma lacuna pedagógica grande, sabe pouco e se aproveita disso*.

A prática de rotulagem dos alunos para com os professores também é uma forma de resistência grupal. Identificamos alguns apelidos que são colocados pelos alunos em professores: *beijola; serra pelada; shrek; fiona; bruxa*. Os rótulos são sempre empregados a partir de uma característica física ou atributo considerado *negativo*. O professor e a professora foram apelidados de *shrek* e *fiona* devido, segundo os alunos entrevistados, às semelhanças aos personagens dos filmes “Shrek”, uma animação *blockbuster*. O rótulo de *bruxa* foi empregado a uma professora que segundo os alunos é muito *carrasca*, ou seja, muito severa em suas aulas. O rótulo é um atributo depreciativo utilizado, para Goffman (2015a), de modo a estabelecer *um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo*.

A mesma dinâmica é verificada nas práticas de rotulagem entre os alunos. Rótulos como os de *Putá veia; scooby doo; microfone humano; vovozinha; guarda de trânsito; quiquiu; pingó; oi de fusca; veado; rapariga; burro, babão etc*. Também verificamos que entre os alunos existe a prática dos apelidos carinhosos: “*Aaaan Caruzinha, Kedinhazinha que eu chamo Clara*”, relata uma aluna entrevistada.

A rotulagem no campo escolar é uma ação sempre sutil inicialmente. Para o ator rotulado, o rótulo nunca aparece de imediato. Por exemplo, o professor rotulado sempre ficará sabendo por terceiros ou nunca ficará sabendo, tendo em vista que alguns rótulos permanecem apenas no âmbito dos alunos ou mesmo, nem alunos, nem professores têm coragem de informar ao indivíduo rotulado.

Já afirmamos em outra sessão que uma estratégia de resistência adotada por alguns alunos classificados negativamente é o estabelecimento de um vínculo – *contrato* – pessoal com um *empreendedor moral*. Compreendemos que o próprio comportamento desviante é uma estratégia de resistência a enquadramentos, classificação e rotulagem.

A classificação no campo escolar segue uma dinâmica institucional. Mesmo os professores afirmando tratar todos os alunos de forma igual, em sua atividade prática colocam em curso dinâmicas de classificação hierarquizadoras. O rótulo não é um aspecto da comunicação pedagógica oficial, estando presente na relação professor-aluno sutilmente na sala de aula. Podemos ver esse aspecto no trecho da entrevista com o supervisor abaixo citado:

Alguns professores praticam o *bullying* de forma inconsciente. Às vezes apelidam os alunos em sala, como brincadeira e às vezes até como uma forma de revidar a *indisciplina* do aluno. Já tivemos que chamar a atenção de professores por esse motivo. (Informação verbal)

Os professores rotulam os alunos como forma de enquadramento, através da desmoralização pública exercendo o controle cuja responsabilidade lhes é atribuída institucionalmente. Os professores da Escola Jaime Ferreira fazem uso do rótulo mais nas reuniões de HTPC, de planejamento e reuniões departamentais, ou seja, quando estão com seus pares.

Considerando a diferença entre os indivíduos, afirmamos a partir do que observamos na Escola Jaime Ferreira que o definidor principal dos grupos dentro do campo escolar são as afinidades pelas diversas coisas comuns do cotidiano escolar e extraescolar, por exemplo - as músicas, as roupas, a concepção que têm do *estudo*, o futebol, as novelas, as séries, os filmes.

Considerações finais

A primeira consideração que faço ao leitor desse texto é que sabemos o quanto ser professor nos dias atuais é difícil. A profissão passa por um momento de extrema desvalorização e precarização por parte dos governos e acima de tudo verifica-se a inexistência de condições estruturais para que a docência seja exercida de forma eficaz, eficiente e prazerosa. Os profissionais da educação diante problemas sintomáticos da nossa sociedade capitalista estão a cada dia mais reféns da violência física e simbólica dentro campo educacional. Estes problemas afetam diretamente nossos jovens e assim se refletem nas salas de aulas. Frente a esses problemas os profissionais da educação resistem a partir dos poucos mecanismos institucionais que lhes restam.

Nosso trabalho não se trata de uma peça acusatória contra os profissionais da educação, mas, uma tentativa de lançar luz acerca de algumas questões que ainda estão na região do sombreamento do funcionamento do espaço escolar. Um exemplo dessa zona da sombra é a ideia de que os alunos são tratados de forma igual pela escola e seus profissionais. Essa falácia é inculcada por estes indivíduos no seio da sociedade pelo discurso ideológico da *meritocracia*.

Também nossa pesquisa apresenta um quadro em que os sistemas de classificação/rotulagem hierarquizadores são ativados a partir dos alunos em relação aos professores e em relação a eles mesmos.

Outro achado da nossa pesquisa é a extensão da classificação dos estudantes colocada em curso no espaço escolar para fora dele, dando origem a processos de classificação que atingem também as famílias dos estudantes, através da explicação dos comportamentos dos estudantes no espaço da escola a partir da alusão às heranças familiares que recebem.

Diante da diversidade de atores do campo escolar, de comportamento, origem social, capital econômico, cultural e social, desempenho, expectativa futuras, o discurso da *meritocracia* é derrubado, uma vez que constatamos na nossa pesquisa que *empreendedores morais* no campo escolar utilizam seu poder de julgamento para dizer quem merece ser classificado positivamente e quem não merece. A construção da trajetória de um indivíduo não depende apenas dele. Existem questões sociais que influenciam positivamente ou negativamente nesse processo, sendo a escola um

microcosmo em que dinâmicas de classificação hierarquizadoras se exercem de modo muitas vezes violento.

Outra questão importante é a influencia que a presença do pesquisador exerce dentro do campo. Os atores entrevistados apesar de se colocarem a disposição para ajudar no que fosse preciso, notadamente silenciam sobre algumas questões.

Durante as aulas, o comportamento dos alunos inicialmente também foi afetado. Professores se queixavam que aquele não era o comportamento normal dos alunos, que minha presença alterava tanto o comportamento dos alunos quanto, em alguma medida dos professores. Porém, aos poucos minha presença foi sendo esquecida e a turma acabava voltando ao *normal*, permitindo a visualização das dinâmicas grupais estudadas, os sistemas de classificações, as práticas de enquadramento e de rotulagem.

Referências

- ALBUQUERQUE, R. L. F de. **Estratificação escolar e segregação residencial: um estudo das percepções e práticas docentes em instituições escolares do Complexo da Maré.** 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Cidade Universitária-RJ.
- ARAÚJO, C. A. A. Fundamentos Teóricos da Classificação. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibl. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 22, 2º sem. 2006, pp. 117-140.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico; Classe, códigos e controles.** Petrópolis: Vozes, 1990.
- BOUDON, Raymond. **A desigualdade de oportunidades.** Brasília: Ed. UNB, 1981.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento.** 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas.** Tradução: Cássia R. Silveira e Denise Moreno Pegorin. Editora brasiliense. 1º edição. 1990.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. *In A experiência etnográfica.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. p. 17-62
- COSTA, Antonio Firmino. Classificações sociais. *In Leituras: Rev. Bibl.* Lisboa, S. 3, nº 2, Out. 1997 – Abril. 1998, pp. 65-77.
- DAMATTA, Roberto. O Ofício do Etnólogo ou como ter ‘Anthropological Blues’. *In NUNES, Edson de Oliveira (org.). A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35
- DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam.** São Paulo: Edusp, 1998.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico,** 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** 11. ed. São Paulo, Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**: estudo de sociologia / Émile Durkheim; tradução de Andréa Stahel M. da Silva. – São Paulo: EDIPRO, 2014.

EARP, Maria de Lourdes Sá. A cultura da repetência em escolas cariocas. Ensaio: **aval.pol.publi.educ** (online), 2009, vol 17, n° 65, pp. 613-632.

ELIAS, N. & SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2000.

ELIAS, Nobert. **Escritos e ensaios**: 1. Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 97-130.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. (1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos**: produção do fracasso escolar no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009.

GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. *In Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, Ourinhos/SP, N° 03, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. - 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015a.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Conventos e Prisões**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2015b.

GOMES, Raquel F. R. Por dentro da escola: classificação, organização e ethos escolar. **Educere et Educare**. Vol.9 n° 17 jan./jun.2014. p. 45-59.

GUEDES, W, A. **Situação de fracasso escolar como dispositivo de distinção de classe**: uma análise na Escola Estadual Senador José Gaudêncio. Sumé - PB: [s.n], 2014. CDU: 37.015.4 (043.3)

GUEDES, W.A. Trajetória escolar de Waschington Alves Guedes. *In*: RAMALHO e ALMEIDA E SOUSA (Org.). **PIBID**: Memórias de iniciação à docência. Campina Grande: Editora da UFCG, 2013. pg. 69-71.

JUNIOR, P.L; MASSI, L. **Retratos sociológicos**: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural**: As molas da acção. Lisboa: INSTITUTO PIAGET, 2001. ISBN: 972-771-664-4

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LEAL J. A. F. da S. **Expectativas e Sucesso Escolar**: Contributo para a desmitificação da Matemática. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação). Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto-PT.

MADALÓZ R. J; SCALABRI, I. S; JAPPE, M. **O fracasso escolar sob o olhar docente**: Alguns apontamentos. Palestra proferida na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Cidade Universitária-SP, (28 de mar. 2001).

MAGNANI, José G. Quando o campo é a cidade: Fazendo Antropologia na Metrópole. *In Na Metrópole*: Textos de Antropologia Urbana, 3 ed. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2008. pp. 12-53.

MAINARDES, J. e STREMEL, S. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias** v. 11. n. 22. maio/agosto 2010. p. 31-54.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro 1, Tomo 1. São Paulo, Editora Nova Cultura Ltda, 1996. ISBN 85-351-0831-9

MISKOLCI, R. Do Desvio às Diferenças. *In Teoria & Pesquisa*, 47, jul/dez de 2005.

MORAIS, A. M. e NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, jul.-dez., 2007. P. 115-130.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação no final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *In: Em Aberto*, Brasília, ano 9. n. 46. Abr/Jun. 1990, pp. 47-59.

QUEIROZ, J. L. e FARIAS, L. A. **Estaca Zero de Ontem, Assunção de Hoje**. Assunção – PB. S/E, 2003.

RIST, R. C. On Understanding the Processes of Schooling: The Contributions of Labelling Theory. **Exploring Education**. 2nd Ed. Allyn & Bacon, 2001.

ROSENTHAL, Robert. **Pygmalion in the classroom: Teacher's expectations and pupils' intellectual development**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

SANTOS, L. L. **Bernstein e o campo educacional**: Relevância, influência e incompreensões. Cadernos de Pesquisa, n. 120, novembro, 2003. p. 15-49.

SCHNEIDER, Dorith. Alunos Excepcionais: Um estudo de Caso de Desvio. *In Desvio e divergência*: uma crítica da patologia social. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VELHO, Gilberto C. Observando o familiar. *In* NUNES, Edson de Oliveira (org.), **A Aventura Sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46

VELHO, Gilberto. O Estudo do Comportamento Desviante: A Contribuição da Antropologia Social. *In* **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. *In* **Weber**: Coleção Os Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 2003.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. *In* **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora UnB. 1991. Vol. I. Capítulo I. p. 3-35